

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DES RITUELS SCOLAIRES ET DES DISPOSITIFS DU MATIN AU
COURS D'UNE ANNÉE DE MATERNELLE

ESSAI

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

MYRIAM BERTRAND

JANVIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.03-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord l'école primaire et la classe de maternelle qui ont si chaleureusement accepté de nous accueillir pendant une année scolaire. Votre précieuse collaboration a permis que cette recherche soit menée dans d'excellentes conditions. Un merci particulier à l'enseignante qui a fait preuve d'une grande humilité pour accepter de nous ouvrir sa porte, chaque lundi. Votre confiance permet de faire avancer la recherche en éducation afin d'améliorer les pratiques des enseignants et des psychologues scolaires auprès des élèves.

Je remercie également mes collègues du laboratoire ADESP avec qui j'ai passé beaucoup de temps en début de parcours : Marielle Purdy, Daphné Laurin-Landry, Myriam Tahiri et Sylviane Veillette, merci pour les fous rires qui nous rappelaient que nous étions toutes dans le même bateau et que parfois, il valait mieux en rire.

À ma directrice, Mme Merri, merci d'avoir cru en moi, de vous être montrée humaine et attentive à vos étudiants, de ne pas simplement les avoir considérés comme des doctorants à votre charge mais comme des êtres humains qui avaient une vie parallèle à ce projet d'envergure. Je me considère privilégiée d'avoir eu une directrice comme vous, « You are ze best », comme vous le dites si bien!

Merci à mes amis de toujours, Cynthia, Magalie, Sandra et Jessica de m'avoir supportée et encouragée. Merci de m'avoir obligée, certaines soirées, à décrocher et à prendre le temps de vivre et de m'amuser. Un merci particulier à Caroline et Maurice de m'avoir accueillie chez eux quand je devais avoir un endroit calme pour travailler et faire avancer ce projet.

Merci à mes parents et leurs conjoints, merci pour tout. Merci à mon père de m'avoir légué son talent inné pour le bonheur, il m'aura été bien utile durant ces années de

labeur et il continuera de me servir toute ma vie. Un merci particulier à ma mère qui m'a encouragée à aller au bout de mes capacités, au bout de mes rêves. Merci de m'avoir appris l'importance d'être passionnée par ce qui remplira nos journées pour la majeure partie de notre vie. Merci à Yvon, son conjoint, de m'avoir soutenue comme on supporte son propre enfant, inconditionnellement. Vous tous m'avez inculqué le désir de se dépasser dans la vie, de foncer et de ne jamais abandonner, c'est un cadeau inestimable à mes yeux, merci de me l'avoir offert.

Merci à Audrey, ma sœur, ma complice de toujours, qui me comprenait parfaitement, ayant elle-même complété son doctorat récemment. On aura réussi, ma petite sœur, à démontrer que peu importe d'où on vient, on peut tout accomplir dans la vie, si on y met les efforts. Merci d'être qui tu es, nous formons un duo dont je suis fière en prouvant que, parfois, on peut utiliser l'adversité pour accomplir de grandes choses...

À Denis, celui qui aura été mon partenaire jusqu'à la presque toute fin, merci de m'avoir épaulée et d'avoir pallié mes absences quand, trop souvent, je devais travailler le soir. Je demeure reconnaissante pour toutes ces années de support. Merci.

Finalement, les derniers mais non les moindres, merci à mes enfants, Noah et Maïla. Merci d'avoir mis du soleil dans mes journées et d'exister, tout simplement. Merci d'être les meilleurs enfants du monde, de m'avoir ensevelie de bisous et de câlins, vous donniez un sens à tout cela dans les moments de découragement. Merci d'avoir pardonné mes absences, bien que j'aie tenté de les faire rares, sachez, mes petits cœurs, qu'elles ont constitué ce que j'ai vécu le plus difficilement dans toute cette aventure. Vous resterez toujours ce dont je suis le plus fière dans la vie...Je vous aime.

En terminant, je ne citerai pas « Martine à la plage » mais je citerai plutôt Antoine de Saint-Exupéry puisque cela me semble de circonstance, non seulement pour ce projet

qui s'achève mais également pour ceux qui sont restés dans ma vie, tout le long de ce projet. Ce dernier m'a pris beaucoup de temps et m'a donc empêché d'être la mère, la sœur, l'amie et la fille que j'aurais voulu être. Je saurai me reprendre, dorénavant, vous serez mes uniques roses.

«C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui rend ta rose si importante... »

-Antoine de Saint-Exupéry-

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
Références	4
CHAPITRE I	
ARTICLE 1	
LES FONCTIONS DU RITUEL SCOLAIRE SELON DIFFÉRENTES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES	7
1.1 Introduction	10
1.2 Les fonctions du rituel scolaire.....	11
1.2.1 Les fonctions sociales	11
1.2.2 Consécration et acceptation d'un ordre social	12
1.2.3 Les fonctions d'apprentissage.....	14
1.2.4 Les fonctions langagières.....	19
1.3 Les structures d'analyse d'un rituel.....	20
1.3.1 Le rituel possède une structure de valeurs et de fins	21
1.3.2 Le rituel possède une structure de moyens réels ou symboliques	21
1.3.3 Le rituel possède une structure des rôles	22
1.3.4 Le rituel possède une structure de communication.....	22
1.3.5 Le rituel possède une structure d'actions.....	23
1.4 Conclusion	23
Références	24
CHAPITRE II	
ARTICLE 2	
ANALYSE D'UN DISPOSITIF DE DÉBUT DE JOURNÉE EN CLASSE DE MATERNELLE.....	28
2.1 Introduction	31
2.2 Élaboration d'une démarche d'analyse des dispositifs du matin.....	32
2.2.1 Premier niveau d'analyse : les structures et les variations.....	33

2.2.2	Deuxième niveau d'analyse : une analyse de la médiation	36
2.3	Méthodologie.....	37
2.3.1	Participants.....	37
2.3.2	Instruments.....	37
2.3.3	Procédure de recueil des données	38
2.4	Analyse des données.....	38
2.5	Résultats	39
2.5.1	Présentation des dispositifs et de leur répétition au cours de l'année.....	39
2.5.2	Analyse des catégories de scènes et de la part du travail collectif	44
2.5.3	Analyse structurale de l'activité de l'appel.....	52
2.5.4	Variations et analyse longitudinale de l'appel.....	55
2.6	Discussion.....	57
2.7	Conclusion.....	59
	Références	61
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	65
3.1	Une analyse théorique du rituel scolaire	66
3.2	Une analyse longitudinale d'un dispositif du matin en maternelle	67
3.3	Un outil d'observation des fonctions et des gestes pour la formation des enseignants	68
3.4	Une évolution de la psychologie scolaire.....	69
	Références	70
	ANNEXE A	
	DOCUMENT DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE AUX PARENTS.....	72
	ANNEXE B	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA DIRECTION DE L'ÉCOLE ...	77
	ANNEXE C	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENSEIGNANT	82
	ANNEXE D	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS.....	87

ANNEXE E	
GRILLE D'OBSERVATION DES FONCTIONS ET DES GESTES	92
RÉFÉRENCES.....	96

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Le tapis, lieu du regroupement du matin.....	40
2.2 Le calendrier.....	41
2.3 L'appel.....	41
2.4 L'affichage des responsabilités.....	42
2.5 La roue de la météo.....	43
2.6 L'emploi du temps.....	43
2.7 Répartition du temps entre les catégories de scènes lors du calendrier.....	49
2.8 Répartition des catégories de scènes selon leur durée pour chaque occurrence du calendrier.....	50
2.9 Répartition des catégories de scènes de l'appel au cours de l'année scolaire.....	51
2.10 Répartition des catégories de scènes selon leur durée pour chaque occurrence de l'appel.....	51

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Niveaux et étapes d'analyse de la mise en oeuvre des dispositifs du matin.....	39
2.2 Extrait de l'analyse transversale d'un rituel d'appel selon les cinq structures d'analyse de Rivière (1997).....	54

LISTE DES EXTRAITS

Extrait	Page
2.1 Exemple de scène de mise en place de l'activité	45
2.2 Exemple de scène d'exposé par l'enseignante	46
2.3 Exemple de scène de décrochement.....	46
2.4 Exemple de scène de gymnastique.....	47
2.5 Exemple de scène de travail collectif.....	48

RÉSUMÉ

Cet essai s'inscrit dans un processus réflexif sur la psychologie scolaire au Québec, en proposant une démarche en deux temps, théorique puis méthodologique, d'observation des rituels du matin dans les classes de maternelle, lieux et moments privilégiés pour une acquisition de la « forme scolaire » (Lahire, 2008) par les nouveaux élèves.

Un premier article théorique, publié dans *Recherches en Éducation* (dossier thématique hors série numéro 8), propose une définition théorique des rituels. Il présente une revue de littérature pluridisciplinaire faisant appel à la sociologie, l'anthropologie, la psychologie et à la didactique. Cet article permet de dégager 1) les catégories fonctionnelles associées au rituel du matin à la maternelle et 2) les structures présentes dans un rituel scolaire.

Un deuxième article propose une méthodologie d'analyse des dispositifs du matin dans une classe de maternelle. Il s'appuie sur les observations recueillies dans une classe de maternelle du Québec au cours de l'année 2011-2012. Ces observations sont progressivement mises en correspondance avec les propriétés du rituel établies dans le premier article. La discussion soulève l'apport de l'observation des dispositifs du matin, en particulier pour déceler le risque de malentendus précoces relatifs aux exigences cognitives, langagières et sociales chez les élèves. De tels malentendus se maintiennent pour une partie des élèves au-delà de la classe de maternelle (Bonnéry, 2007).

Enfin, la conclusion propose l'ébauche d'un outil de mise en correspondance des fonctions du rituel et des gestes enseignants, outil élaboré à partir de la littérature professionnelle.

En définitive, cet essai insiste sur l'attention devant être accordée, dans la formation des enseignants et des psychologues scolaires, aux rituels du matin pour qu'ils favorisent, chez les élèves, une activité intellectuelle, sociale et langagière.

Mots clés : Rituels, éducation, maternelle, fonctions, critères, variations, routine.

INTRODUCTION

L'entrée à la maternelle représente le premier contact avec l'école. Au terme de son année de maternelle, l'enfant devenu élève devrait avoir forgé une représentation de son nouveau rôle et de celui de l'enseignant, de l'activité matérielle et intellectuelle requise, de son rapport au savoir. Il devrait avoir développé un nouveau rapport au langage qui lui servira désormais à confronter sa compréhension du monde à celle des autres et plus seulement à exister affectivement et socialement (Bonnéry, 2002).

À chaque début de journée, les enseignants de maternelle mettent en œuvre l'appel, le calendrier, la météo, la causerie, etc., autant de dispositifs supposés favoriser le « devenir élève ». Ces dispositifs sont désignés comme « routines du matin » par les enseignants québécois, à la différence de leurs collègues francophones en Belgique (Caffieaux, 2011) et en France (René Amigues & Zerbato-Poudou, 2009; Briquet-Duhazé, 2015; Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006; Passerieux, 2003, 2007) qui partagent le terme « rituels du matin ». Dans ces deux pays, la terminologie professionnelle¹ se superpose d'ailleurs à celle des travaux de sciences humaines et sociales relatifs à l'école. Dès lors, il importe de différencier les concepts de « routine » et de « rituel » pour éviter la confusion.

La routine réfère à l'habitude qui « libère l'esprit de la contingence des gestes ordinaires en permettant de les accomplir sans y penser. Elle laisse ainsi à l'esprit le temps de se vouer tout à son gré à l'essentiel » (Urbain, 2010, p. 26-27). Pourtant, si la routine constitue un élément du rituel, elle ne s'y substitue pas. En effet, le rituel

¹ Dans sa thèse de doctorat de psychologie, Marielle Purdy (2015) montre que le terme « rituel » est abandonné au Québec au moment de la sécularisation de l'école québécoise dans les années 60.

présente d'autres critères théoriques essentiels (Delory-Momberger, 2005; Vannier & Merri, 2015; Wulf, 2005). En premier lieu, le rituel doit être ouvert aux changements et introduire des variations. Par ailleurs, il est performatif en permettant aux participants de changer leurs conduites et leur identité, à partir de leur participation au rituel et de leur contribution au changement du contenu du rituel. De plus, le rituel est social et public et chaque élève peut apprendre par mimesis, en étant attentif à l'activité collective à laquelle il prend part. Le rituel doit également avoir une visée symbolique. Il met alors en relief, par son caractère collectif, l'appartenance de l'élève à la classe et à l'école tout en soulevant implicitement les différents statuts des participants. Enfin, en étant construit autour d'instruments culturels (le livre, le langage, etc.), il symbolise un premier lien entre l'élève et un équivalent profane du sacré, soit le savoir. En effet, les enseignants élaborent un dispositif autour d'instruments culturels avec l'intention de faire acquérir à leurs élèves les prémisses de la lecture, des mathématiques, du débat (les jours de la semaine, certaines lettres, certains nombres, certaines tournures langagières, etc.).

Les enseignants ont donc l'intention de faire vivre à leurs élèves une séquence d'actions répétées avec une intention didactique mais s'agit-il de « routines » ou de « rituels » ? En effet, si certains enseignants n'imaginent pas commencer la journée sans de tels dispositifs, d'autres sont plus critiques et affirment que ceux-ci tournent parfois « à vide » (Zerbato-Poudou, 2001). Cette absence de consensus se reflète également dans les observations scientifiques. Certains chercheurs constatent dans les dispositifs mis en œuvre par les enseignants les fonctions sociales, cognitives et langagières qui sont pertinentes pour l'entrée à l'école (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006) tandis que d'autres montrent que ces dispositifs sont susceptibles de créer des malentendus (Purdy, 2015) et d'initier ainsi des inégalités entre les élèves dès la maternelle (Bautier, 2006; Passerieux, 2003, 2007). Ces points de vue contrastés portent-ils sur les mêmes dispositifs ?

Ce questionnement nous conduit à deux questions de recherche développées dans deux articles distincts :

Article 1 : *Quelles sont les catégories fonctionnelles et structurales du rituel scolaire dans l'ensemble de la littérature des sciences humaines et sociales ?*

Ce premier article proposera une revue de littérature pluridisciplinaire (sociologie, anthropologie, didactique, psychologie) sur le concept de « rituel scolaire ». Cette littérature permettra de dégager, dans une première analyse, la multi-fonctionnalité de tout dispositif du matin défini comme « rituel ». Une seconde analyse concernera, à la suite de Rivière (1995, 1997, 2005) puis de Garcion-Vautour (2000, 2003), le caractère multi-structural de tout rituel.

Article 2 : *Quelle est la démarche d'analyse permettant d'attribuer (ou non) le statut de « rituel du matin » à des dispositifs observés dans une classe de maternelle ?*

Ce deuxième article étudiera les dispositifs et les interactions observés dans une classe de maternelle québécoise au cours d'une année scolaire, de septembre à mai. Une démarche d'analyse permettant de décider de l'attribution du statut de « rituel » aux dispositifs sera mise en œuvre. Plusieurs étapes seront distinguées, en particulier l'observation de la répétition, des structures (Rivière, 1997) et enfin de la variation (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000; Sensevy, 2001) des dispositifs au cours de l'année dans cette classe de maternelle.

La conclusion proposera, au-delà d'une discussion générale des démarches et résultats de cet essai, la mise à disposition d'un outil de description des gestes professoraux relatifs aux fonctions des rituels du matin. Cet outil, élaboré par un croisement des littératures scientifiques et professionnelles sur les rituels, se place

dans une perspective de formation des enseignants de maternelle et des psychologues scolaires.

Références

- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle* (2e éd.). Paris : Retz.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bonnéry, S. (2002). Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 130, 152-162.
- Briquet-Duhazé, S. (2015). Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique. *Recherches en éducation*, HS8, 27-38.
- Briquet-Duhazé, S. et Quibel-Périnelle, F. (2006). *Les rituels à l'école maternelle : de la petite section à la grande section*. Paris : Bordas.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle : réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 43, 78-85.
- Garcion-Vautor, L. (2000). *Les conditions d'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : étude du rôle du rituel dans la mise en place d'un milieu pour apprendre* (Thèse de doctorat non publiée). Université Aix-Marseille 1.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 33(1), 141-148. doi:10.3917/ethn.031.0141
- Passerieux, C. (2003). Réussir dès l'école maternelle. *Traces de changements*, 160. Repéré à <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article99&lang=fr#.VFu5wxZzouK>
- Passerieux, C. (2007). Apprentissages et construction du sujet dès l'école maternelle. Dans M. Bolsterli et O. Maulini (dir.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (p. 89-104). Bruxelles : De Boeck.
- Purdy, M. (2015, Mai). *Description et sources de malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de Maternelle : Une étude des rituels du matin au*

cours d'une année scolaire (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

- Rivière, C. (1995). *Les rites profanes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rivière, C. (1997). Structure et contre-structure dans les rites profanes. Dans M. Segré (dir.), *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine* (p. 101-122). Paris : L'Harmattan.
- Rivière, C. (2005). Célébrations et cérémonial de la République. *Hermès, La Revue*, 43(3), 23-29.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles : De Boeck. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/publications-sse/RaisonsEducatives/REenligne/THACED.html>
- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur : Caractérisation de certains éléments de cette action dans la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Urbain, J.-D. (2010). L'habitude performative: Ou la « routine » créatrice. *Protée*, 38(2), 21. doi:10.7202/044948ar
- Vannier, M.-P. et Merri, M. (2015). A quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels ? *Recherches en éducation, HS8*, 14-26.
- Wulf, C. (2005). Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43(3), 9-20.
- Zerbato-Poudou, M.-T. (2001). Évolution des conceptions institutionnelles du rapport au savoir en maternelle », « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 5, 125-134.

CHAPITRE I

ARTICLE 1

LES FONCTIONS DU RITUEL SCOLAIRE SELON DIFFÉRENTES
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Résumé

Les rituels scolaires abondent à la maternelle et semblent remplir des fonctions spécifiques lors de l'entrée des enfants à l'école puisqu'ils sont utilisés non seulement au Québec mais également ailleurs dans le monde, en Europe notamment. Cet article vise à définir théoriquement les rituels scolaires par une revue de littérature sur les différentes fonctions que les sciences humaines et sociales leur attribuent. L'article exposera également le morcellement des connaissances en ce qui a trait à ces différentes fonctions.

Mots-clés : Rituel scolaire, maternelle, structure de participation, routine du matin éducation, fonctions sociales, fonctions didactiques, fonctions langagières.

Abstract

The school rituals abound in kindergarten and seem to hold a crucial importance for children's entry into school as they are present not only in Quebec but also elsewhere, notably in Europe. This article aims for investigate ritual by a literature review about the different functions that human and social sciences attribute to rituals. This article will also expose the division in knowledge about these different functions.

Key words: School ritual, kindergarten, participation structure, morning routine, education, social functions, learning functions, linguistic functions.

Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales

1.1 Introduction

Des rituels scolaires spécifiques, désignés comme rituels du matin, sont mis en œuvre dans toutes les classes de maternelle. Ces rituels, étiquetés dans la littérature professionnelle comme l'appel, le calendrier, la météo, l'emploi du temps ainsi que la causerie, sont apparus dans les années 80 (Zerbato-Poudou, 2001). Si les enseignants de maternelle n'en explicitent pas toujours les fonctions, ils n'envisagent toutefois pas de commencer la classe sans eux : « ils ne savent pas à quoi ça sert, ils ne savent pas exactement pourquoi ils les font, mais s'ils ne les faisaient pas, ils n'arriveraient pas au même résultat » (Garcion-Vautor, 2003b, p. 141). Ainsi, le rituel appartient au genre professionnel (Clot, 2007) des enseignants de maternelle et leur assure une pratique suffisamment régulière et commune pour qu'ils se reconnaissent jour après jour dans le métier. Cette pratique est, dès lors, autant orientée vers l'enseignant que vers ses élèves. C'est pourtant dans une perspective orientée vers les élèves que cet article analysera les fonctions des rituels du matin.

Le rituel du matin à la maternelle possède d'emblée une qualité multifonctionnelle. En effet, comme tout rituel scolaire, il transmet les valeurs et les normes de l'école aux individus qui en deviennent les sujets (Bernstein, Elvin & Peters, 1966; Durkheim, 1922) et communique aux nouveaux élèves les attentes comportementales et attentionnelles associées à leur statut (Bourdieu, 1982; Wulf, 2003). Ces exigences sont incompatibles avec les comportements impulsifs et spontanés de la vie courante (McLaren, 1999). Plus spécifiquement, le rituel matinal de la maternelle supporte des pratiques culturelles relatives aux mathématiques, à l'écriture et à la lecture. Celles-ci établissent chez l'élève un premier rapport au savoir (Charlot, 1997) qui aura une incidence sur la réussite scolaire future (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). En relation avec le caractère multifonctionnel des rituels, notre premier objectif est

d'établir les différentes fonctions théoriques associées aux rituels matinaux de la maternelle à partir d'une revue de littérature multidisciplinaire des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, anthropologie, didactique) et des ouvrages professionnels.

Pourtant, malgré son aspect multifonctionnel et son utilisation systématique en classe de maternelle, des différences apparaissent dans le discours professionnel des enseignants lorsqu'ils parlent des rituels. En effet, si certains ne peuvent s'imaginer commencer leur journée sans eux, d'autres avouent ne pas savoir à quoi ils servent et affirment que ces dispositifs tournent parfois à vide. Quelle est la raison d'une telle division dans la perception enseignante? Utilisent-ils tous le même dispositif? Notre second objectif est de présenter les conditions nécessaires à l'analyse d'un rituel scolaire qui ne serait pas une simple pratique répétitive.

1.2 Les fonctions du rituel scolaire

Différents auteurs se sont intéressés aux rituels laïcs ainsi qu'à leur aspect multifonctionnel (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009; Rivière, 1995; Segalen, 2009; Wulf, 2005). Les fonctions répertoriées dans la littérature ont été ensuite regroupées sous trois grandes catégories : fonctions sociales, fonctions d'apprentissage et fonctions langagières.

1.2.1 Les fonctions sociales

Le rituel est un concept abondamment étudié par la sociologie et l'anthropologie qui lui attribuent diverses fonctions sociales. Le rituel contraint l'enfant tout en lui apportant des bénéfices. Cette bivalence est présentée ici pour chacune des fonctions sociales attribuées au rituel.

1.2.2 Consécration et acceptation d'un ordre social

En premier lieu, le rituel consacre un ordre social, c'est-à-dire une organisation sociale hiérarchique dans laquelle les membres ont des obligations mutuelles. D'une part, il permet à l'élève de connaître sa place à l'intérieur de cet ordre et, d'autre part, il exige de l'élève le respect et l'acceptation de cet ordre ainsi que les procédures installées pour le maintenir (Bernstein et al., 1966; Marchive, 2007). Le rituel met en scène l'ordre social plutôt que de l'explicitier, le rend naturel et allant de soi aux yeux de ceux qui y participent (Baranger, 1999; Wulf, 2003). Par exemple, lors des rituels du matin, les enfants sont assis sur le tapis et doivent lever la main pour parler alors que l'enseignant, qui fait face aux élèves, n'a pas à lever la main pour parler et distribue la parole aux élèves, conformément à l'ordre social hiérarchique présent dans la classe.

1.2.2.1 Adoption des postures corporelles exigées par l'institution

Le rituel exige de l'élève d'adopter une posture d'élève, de contenir et de maîtriser ses expressions corporelles (Goffman, 1974). Toutefois l'enfant ne rencontrera pas cette exigence que par la contrainte mais bien par un enrôlement à un contrat didactique. Sa posture corporelle est alors un reflet de son engagement dans ce contrat le liant à l'enseignant et au savoir (Aloïsi, 2001). Outre l'enrôlement de l'élève, Bourdieu (1982) amène l'idée que le rituel permet à certains enfants de comprendre d'emblée ce que l'on attend d'eux, ce qui rend le rituel « magique ». En effet, en instituant un enfant comme élève au vu et au su de tous, le rituel transforme les attentes et la façon d'agir des autres à l'égard de l'élève et, par boucle de rétroaction, modifie également les façons d'agir de ce dernier pour être en harmonie avec les attentes que son nouveau statut impose (Bourdieu, 1982). Toutefois, pour certains enfants, pour lesquels les habitus familiaux, soient les attitudes sociales telles que les préjugés, les façons d'agir, de penser et de parler (Goffman, 1974), diffèrent

radicalement des structures établies à l'école, la démarcation entre la posture d'enfant et d'élève peut s'avérer difficile alors que pour d'autres, l'ensemble des exigences semble être clairement compris (Pourtois & Desmet, 1991).

1.2.2.2 Transmission des normes et valeurs culturelles

De plus, le rituel permet à l'institution de transmettre et de faire adopter les normes et les valeurs de la culture dominante de l'école (Bernstein, Elvin & Peters, 1966; Durkheim, 1922). Il ordonne notamment le temps alloué aux récréations, au dîner ainsi qu'au travail et permet à la fois l'adoption et la compréhension d'une distribution du temps adaptée à la société dans laquelle vit l'élève (Jeffrey, 2013; Montandon, 2005). Par exemple, le rituel du calendrier permet à l'enfant d'adopter des notions temporelles qui sont celles de sa culture : les jours de semaine, les jours de congé, les fêtes tandis que le rituel de l'horaire de la journée permet à l'enfant de reconnaître les activités de sa journée, celles en avant-midi, celles en après-midi, celles liées au travail et celles liées au jeu.

1.2.2.3 Création d'un cadre sécurisant et développement d'un sentiment d'appartenance

Par ailleurs, la distribution du temps créée par le rituel ainsi que le caractère stable et répétitif de celui-ci représentent un cadre sécurisant pour l'enfant dans lequel il peut anticiper le futur (Wulf, 2003). Enfin, le rituel, en raison de sa structure interactive, exige la participation de l'élève en classe et permet ainsi un sentiment d'appartenance non seulement à l'école mais plus encore aux membres du groupe-classe avec lesquels il partage un agir commun (Bernstein, Elvin & Peters, 1966). Durant le rituel de la causerie, notamment, les enfants sont appelés à discuter ensemble des activités auxquelles ils ont participé durant la fin de semaine précédente ou de sujets qui les intéressent. Ce rituel permet aux élèves de partager leur vécu ou leurs opinions alors

que le cadre connu dans lequel la causerie se déroule sécurise les enfants qui y prennent part. Cette mise à l'épreuve des affects ne peut se faire que dans un cadre sécurisant pour limiter l'anxiété sociale que celle-ci peut engendrer.

On le voit, la sociologie montre que les rituels constituent un atout pour l'institution scolaire tout en faisant de l'élève le bénéficiaire des contraintes que le rituel lui impose. En effet, selon Bourdieu (1982), le rituel attribue un statut d'élève à l'enfant et crée ainsi une ligne de démarcation qui, une fois franchie, impose à l'enfant de devenir élève et d'agir conformément à ce que son statut exige.

1.2.3 Les fonctions d'apprentissage

La psychologie de l'éducation et la didactique se sont également intéressées aux rituels scolaires, y voyant une pratique efficiente qui nécessite la participation des élèves et du professeur dans une même activité collective à la fois stable et progressive (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006). Cette section traite de la façon par laquelle la participation favorise l'apprentissage. Pour cela, le rituel est considéré comme une structure de participation à une activité collective centrée sur un objet culturel, permettant aux apprentissages de progresser (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa & Goldsmith, 1995; Rogoff, Paradise, MejiaArauz, Correa-Chávez & Angelillo, 2003).

1.2.3.1 Un rituel : une structure de participation

En premier lieu, selon une approche historico-culturelle (Vygotski, 1978), le développement cognitif de l'enfant ne peut être considéré isolément du contexte social et culturel (Rogoff, 1995; Rogoff et al., 1995). L'apprentissage n'est donc pas une acquisition ou une accumulation de connaissances et d'habiletés que l'élève emmagasine passivement mais bien comme un processus qui requiert la participation

de l'enfant (Rogoff, 1995, 1996, 2003; Rogoff, Topping, Baker-Sennett & Lacasa, 2002). L'apprentissage résultant de la participation de l'enfant à une activité, l'unité d'analyse à observer pour comprendre l'apprentissage passe de l'individu à l'activité conjointe (Rogoff, 1996). Par ailleurs, les transitions, que l'on associe souvent aux rituels, sont considérées comme extérieures à l'individu plutôt qu'intérieures. En effet, l'enfant se développe quand sa contribution à une activité change et non pas lorsqu'il atteint un certain stade de développement. Il progresse alors parce que les attentes à son endroit et les responsabilités qu'on lui confie au sein d'une activité évoluent (Rogoff, 1996). Le développement est donc le résultat de l'interaction dynamique entre les trois dimensions présentes au sein de la participation, soient la dimension communautaire, interpersonnelle et personnelle. Lorsque le focus est mis sur l'une de ces dimensions, les autres doivent être considérées en toile de fond (Rogoff et al., 2002).

1.2.3.2 Dimension communautaire

L'activité à laquelle l'individu participe est influencée par la dimension communautaire, c'est-à-dire par l'institution culturellement située qu'est l'école, par les pratiques et valeurs partagées par ses membres (Rogoff et al., 1995). Outre les valeurs et les statuts sociaux, le rituel introduit les outils et les techniques culturels (calendrier, horloge, langage, bande numérique...) à partir desquels l'élève progressera dans ses apprentissages et dans son rapport au savoir (Amigues & Garcion-Vautor, 2002). Ce rapport au savoir s'inscrit dans un contexte sociotechnique, comprenant des objets matériels et symboliques, certes, mais également une disposition spatiale et des rapports sociaux asymétriques, l'enseignant n'ayant pas le même rapport au savoir que les élèves. Par ailleurs, l'organisation matérielle est construite par l'enseignant qui a une intention didactique et ce milieu agira comme médiateur dans le rapport au savoir de l'élève en structurant sa pensée. C'est à partir des outils et techniques culturels que l'élève construit des connaissances

et un rapport au monde, et cette transmission d'outils et techniques culturels se fait par une participation active des élèves et une mise à l'épreuve de leur représentation du monde dans les interactions de classe (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009). C'est ainsi qu'à partir de sa participation au rituel du calendrier, l'élève passe graduellement d'une conception du temps sociale et subjective à une conception plus objective, décentrée de lui-même. Il apprend les divers mots relatifs au temps (nombre de jours dans une semaine, noms des jours de la semaine, nombre de jours dans un mois, nombre de mois dans une année, le nom des mois de l'année, etc.) et la position d'un événement dans le temps (hier, demain, aujourd'hui, plus tard, plus tôt, etc.). De plus, il conceptualise que divers événements peuvent se dérouler dans un même temps (Pillot, 2004). Ainsi, un rendez-vous chez le dentiste à dix heures se déroule au même moment que la causerie du matin, à l'école.

1.2.3.3 Dimension interpersonnelle

La participation de l'individu et, conséquemment, son développement et sa représentation du monde, sont modelés par la dimension interpersonnelle caractérisée par la communication et la coordination des membres du groupe autour d'un objectif partagé (Rogoff, 1995, 1996; Rogoff et al., 2002). Cette participation prend diverses formes et si l'émission d'un comportement en est une, l'inhibition d'un comportement susceptible d'entraver l'atteinte de l'objectif en est une autre.

Toutefois, au sein de ce collectif de travail, l'enseignant a pour mandat d'organiser le rapport des élèves à l'objet de savoir et de gérer les interactions de classe pour garantir que la place d'un élève varie au sein du collectif de travail. En effet, l'élève apprend autre chose selon qu'il écoute ou selon qu'il parle. Dès lors, l'enseignant dirige le dialogue pédagogique selon des routines conversationnelles (Jungwirth, 1993) caractéristiques de l'école : une question de l'enseignant suivie d'une réponse de l'élève puis d'une évaluation de cette réponse par l'enseignant. La question posée

aux élèves crée chez eux de l'incertitude s'ils ignorent les attentes de l'enseignant. Ce dernier vise à obtenir une réponse basée sur des indices présents dans la classe ou sur des expériences partagées par tous les membres du collectif (Mehan, 1979). En participant, l'élève s'extériorise, se situe en dehors de lui-même pour construire sa pensée à partir de signes, dont le langage. Le dialogue pédagogique se poursuit si sa représentation du monde correspond à la réponse attendue, sinon la classe reprend le raisonnement en dialoguant, argumentant et en réfléchissant collectivement. L'enseignant crée ainsi des ruptures et des retours en arrière en reprenant des erreurs individuelles pour s'assurer que tout le groupe adopte la manière appropriée de faire, il réinscrit le connu dans une situation nouvelle, ce qui permet une continuité dans un milieu qui évolue (Amigues & Garcion-Vautour, 2002). Par ailleurs, la dimension interpersonnelle renvoie non seulement à l'établissement des premiers contrats au sein de la classe, mais aussi à l'assujettissement des élèves au temps didactique c'est-à-dire à une progression temporelle des savoirs. Ainsi, cette dimension renvoie à l'assujettissement des élèves à un temps didactique, c'est-à-dire à une progression didactique qui réfère à l'avancée dans le savoir plutôt qu'à l'écoulement du temps de l'horloge. Le rythme est alors imposé non seulement par l'enseignant mais également par le collectif de travail qui exige de l'élève de progresser comme et avec les autres membres (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009). La dimension interpersonnelle développée par Rogoff (1995) semble recouper l'analyse proposée par les didacticiens des variations en termes de chronogenèse, topogenèse et mésogenèse (Sensevy et al., 2000).

1.2.3.4 Dimension personnelle

Finalement, la participation comporte une dimension de développement personnel car elle exige de l'élève d'extérioriser sa compréhension actuelle d'un concept ou d'une technique. Cette extériorisation peut engendrer un conflit entre les possibilités actuelles du sujet et celles des autres ou encore entre sa compréhension et les

exigences de la situation (Rogoff, 1995; Rogoff et al., 1995). Cette discordance sera le moteur d'un changement conceptuel chez l'élève qui dépassera ce conflit par saccades en incorporant les conditions de réalisation et en reconstruisant son schéma de pensée par les ruptures du milieu, les retours en arrière et les rétroactions de l'enseignant. Lorsque le changement conceptuel est achevé, l'élève s'est approprié l'outil ou la technique opératoire, il l'a mis à sa main et le savoir peut ensuite progresser pour créer un nouveau conflit à partir d'éléments connus. Par ailleurs, dès lors que l'élève tente de s'adapter au milieu, il participe à l'action collective pour dépasser le conflit. En participant au collectif de travail, il change le milieu puisque celui-ci est à la fois technique et discursif. Si l'aspect technique est relativement prédéterminé par l'enseignant, l'aspect discursif ne peut l'être. En effet, bien que l'enseignant régule les interactions, il n'en connaît pas la nature exacte au préalable car ce sont les élèves qui les créent à partir du conflit engendré par la situation (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009). Ainsi, à travers son engagement dans l'activité, l'élève transforme l'activité, puisqu'il contribue à l'atteinte de l'objectif, en même temps qu'il transforme sa propre participation future à une activité similaire (Rogoff et al., 1995).

On le voit, la psychologie et la didactique intègrent non seulement pleinement les fonctions sociales du rituel mais mettent également l'accent sur l'apprentissage par l'organisation sociotechnique du rituel. Celle-ci engendre des modes d'interactions didactiques particuliers qui informent les membres du collectif de travail de l'avancée du savoir et des procédures requises pour effectuer la tâche demandée. La prise de risque de l'élève est rendue possible grâce à la situation matérielle clairement organisée et au cadre sécurisant du rituel, l'élève s'appuyant sur du connu pour explorer l'inconnu. La répétition et la stabilité du cadre engendrent des dispositions psychiques chez les élèves qui se traduisent par une prise d'initiative plus grande, une attention mieux focalisée ainsi qu'une automatisation des procédures (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009).

1.2.4 Les fonctions langagières

Les textes officiels québécois accordent une grande place au développement langagier à la maternelle (Ministère de l'Éducation, 2006). En effet, l'élève doit comprendre et produire des messages en utilisant un langage adapté à la situation (Ministère de l'Éducation, 2006). L'activité rituelle amène l'élève à structurer et à construire sa pensée à travers le langage et les interactions. Le rituel permet et requiert la distinction de différentes fonctions du langage : désigner, évoquer, demander, décrire et dialoguer (Amigues&Zerbato-Poudou, 2009; Kirady, 2002). En effet, bien que l'objectif premier du rituel ne soit pas toujours langagier, le dialogue pédagogique met en œuvre l'une ou l'autre des fonctions langagières. Plus encore, les rituels apparaissent comme des situations quotidiennes de socialisation qui permettent un développement langagier en représentant et plaçant en mémoire des scénarios et scripts récurrents (Shank & Abelson, 1977) que l'enfant peut identifier et à partir desquels il construit un format de situation qu'il peut reconnaître, identifier et anticiper. Dès lors, il est capable d'investir une situation langagière dont il reconnaît le schéma général (Hatchuel, 2005; Rabain-Jamain, Marcos & Bernicot, 2006).

Le rituel permet également à l'élève de passer d'un registre de langue familier, soit celui qu'il emploie avec sa famille et ses camarades, à un niveau de langage correct lorsqu'il s'adresse à l'enseignant ou à la classe. L'enseignant agit alors comme modèle à suivre et procède en soulevant puis en reformulant, dans un registre correct, les mots qui relèvent d'un registre familier, les phrases agrammaticales ou asyntaxiques (Rabain-Jamain et al., 2006). Puisque c'est en parlant que l'enfant apprend à parler (Bruner, 1983), l'organisation sociodiscursive du rituel conduit l'élève à maîtriser progressivement les aspects syntaxiques, lexicaux et phonologiques d'un registre de langage correct (Florin & Crammer, 2009).

Enfin, l'élève doit apprendre à justifier et à argumenter dans un langage qui rompt avec le vécu personnel, le ressenti tout en étant différé, explicatif et référentiel (Bautier, 2006; Kirady, 2002). En d'autres mots, l'école demande non seulement à l'élève d'utiliser un langage plus riche d'un point de vue lexical, grammatical et syntaxique mais elle exige également une mise à distance de ses affects, de ses expériences personnelles et de ses émotions. Ce langage lui permettra de se construire une représentation formalisée de ce qui l'entoure et d'ainsi justifier sa représentation du monde. Par exemple, il peut apprendre, dans un rituel, que nous ne sommes pas mardi « *parce qu'il y a un cours de danse ce soir* », nous sommes mardi parce « *qu'hier c'était lundi et que demain c'est mercredi* ». Cette représentation formalisée du temps ne renvoie pas à l'expérience personnelle, est déconnectée de l'action et fait alors sens pour tous les élèves.

On le constate, le rituel, par son caractère sociodiscursif, exige de l'élève de désigner, évoquer, demander, décrire et dialoguer dans un cadre supporté par un scénario langagier récurrent. Progressivement, par mimétisme et par sa participation aux activités langagières de ce scénario connu, l'élève est amené à passer d'un niveau de langage familier à un registre langagier correct. Enfin, l'élève devra utiliser un registre langagier adapté au milieu scolaire, lequel est davantage explicite qu'implicite et s'emploie en mode différé de l'action immédiate, du ressenti, de la connivence (Kirady, 2002).

1.3 Les structures d'analyse d'un rituel

La revue de littérature précédente a contribué à établir et à décrire la multifonctionnalité des rituels scolaires. Ces fonctions contribuent à la fois au développement social, cognitif et langagier des élèves et à la formation de citoyens d'une société donnée. Pourtant, les rituels tournent parfois à vide, faute, peut-être, d'une prise de conscience par les acteurs de l'école de cette richesse fonctionnelle ou

d'une mise en œuvre adaptée de celle-ci. Pour examiner cette mise en œuvre, Garcion-Vautor propose que l'analyse des rituels du matin à la maternelle s'inspire de l'analyse structurale établie par Rivière (1995) en anthropologie. Ces structures permettent non seulement de construire un cadre analytique du rituel scolaire mais également de s'assurer de la prise en compte des composantes de la situation : une situation comporte des personnes qui agissent sur un objet culturel selon des fins en mobilisant le langage et les gestes. Rivière propose autant de structures que de composantes de la situation rituelle.

1.3.1 Le rituel possède une structure de valeurs et de fins

Le rituel doit posséder une structure de valeurs et de fins qui sont sociales, didactiques et langagières. En effet, le rituel est à la fois représentatif et performatif (Wulf, 2006) c'est-à-dire qu'il fournit un échantillon des contraintes, des valeurs, des normes et des savoirs que l'école requiert de l'élève et que celui-ci utilise en retour (Garcion-Vautor, 2003a). Les valeurs et les fins du rituel scolaire correspondent aux différentes fonctions établies par la littérature.

1.3.2 Le rituel possède une structure de moyens réels ou symboliques

Le rituel est également un lieu de mise en œuvre des moyens réels ou symboliques pour faciliter la transition d'enfant à élève (Garcion-Vautor, 2003a). Ces moyens permettent de mettre en scène les valeurs et les fins du rituel scolaire. Certains moyens visent des fonctions sociales, tandis que d'autres visent des fonctions didactiques. Par exemple, l'interdiction d'apporter des jouets ou des objets familiaux sur le tapis sépare symboliquement le travail du jeu, le monde scolaire du monde familial ce qui réfère aux valeurs sociales. Les moyens réels sont relatifs au matériel et aux stratégies pédagogiques utilisés pour atteindre les enjeux sociaux, cognitifs et langagier du rituel. Par exemple, la disposition du tapis et de la chaise de l'enseignant

sont des moyens réels pour mettre en scène l'ordre social et le fait de s'y asseoir amène l'enfant non seulement à réaliser que les deux statuts ne sont pas les mêmes, mais également à accepter cette nouvelle réalité. Les différents instruments utilisés lors du rituel scolaire, tel le calendrier, mettent en scène l'importance d'apprendre les notions temporelles (jours de la semaine, noms des mois, nombre de jours dans une semaine, nombre de mois dans une année, etc.) ainsi que les lettres et les nombres.

1.3.3 Le rituel possède une structure des rôles

Dans le même temps, le rituel présente une structure des rôles. Il doit exprimer que tous les membres du groupe n'ont pas le même statut au sein de la classe (Garcion-Vautor, 2003a; Garcion-Vautor, 2003b). La composante spatiale et corporelle du rituel rend souvent compte de cette structure, l'enseignant étant le seul à faire face aux élèves. Il n'a pas à lever la main pour prendre la parole tandis que les élèves, eux, prennent la parole lorsqu'ils y sont invités par l'enseignant. Pour les fonctions sociales du rituel, la mise en scène de la dissymétrie des rôles renvoie non seulement à la structure des rôles mais également à la structure des moyens symboliques et réels permettant d'atteindre les valeurs et les fins du rituel.

1.3.4 Le rituel possède une structure de communication

La structure de communication réfère aux routines conversationnelles, définies comme un « *mode de fonctionnement conversationnel ayant une fonction déterminée* » (Jungwirth, 1993). Par exemple, un seul élève à la fois est questionné, sa réponse entraînant une réflexion de groupe (Garcion-Vautor, 2003a). Cette routine conversationnelle renvoie au caractère répétitif du cadre rituel, où le format langagier est visible.

1.3.5 Le rituel possède une structure d'actions

Enfin, le rituel correspond à des actions posées ou inhibées désignées comme « ritèmes » (Garcion-Vautor, 2003a; Garcion-Vautor, 2003b). Ainsi, au cours du rituel, participer au dénombrement, éviter de parler si nos propos sont hors sujet, questionner les réponses des élèves sont des exemples de ritèmes. Cette structure d'action est mémorisée par les élèves sous forme de script (Shank & Abelson, 1977). Les ritèmes représentent les éléments constituant le cadre sur lequel le groupe peut échafauder non seulement les savoirs mais également leur compréhension du rôle d'élève en termes d'apprentissage social et langagier.

1.4 Conclusion

Cette revue de littérature a mis en évidence la richesse fonctionnelle du rituel scolaire. Cette richesse requiert que les frontières disciplinaires soient dépassées. Ainsi, nous avons, en particulier, intégré le travail d'unification mené par Barbara Rogoff, qui propose le concept de structure de participation en s'inspirant notamment de la sociologie de Goffman. Par contre, les travaux scientifiques n'ont, pour l'instant, mis à jour ni l'imbrication des fonctions ni leur évolution au cours d'une année de maternelle. Une analyse fondée sur les cinq structures du rituel devrait révéler la polysémie et l'évolution des fonctions des actes des enseignants et des élèves.

Références

- Aloïsi, D. (2001). La conquête des bancs : approche anthropo-didactique de l'incorporation d'un rituel scolaire en petite section de maternelle : la prise de parole. Dans *Actes du 4^e congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation (AECSE)*.
- Amigues, R. et Garcion-Vautor, L. (2002). L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : une coopération maîtresse-élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2002(7), 59-72.
- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle* (2^e éd.). Paris : Retz.
- Baranger, P. (1999). *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bernstein, B., Elvin, H. L. et Peters, R. S. (1966). Ritual in education. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 251(772), 429-436.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63. doi:10.3406/arss.1982.2159
- Briquet-Duhazé, S. et Quibel-Périnelle, F. (2006). *Les rituels à l'école maternelle : de la petite section à la grande section*. Paris : Bordas.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-94.

- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Presses universitaires de France.
Repéré à http://data.over-blog-kiwi.com/0/73/89/73/201308/ob_55c407_emile-durkheim-education-et-sociologie.pdf
- Florin, A. et Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier.
- Garcion-Vautor, L. (2003a). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 33(1), 141-148.
doi:10.3917/ethn.031.0141
- Garcion-Vautor, L. (2003b). Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française. Les rituels du matin : petite enfance et préscolaire : finalités et activités éducatives. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 25(2), 235-249.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès La Revue*, 43(3), 93-100.
- Jeffrey, D. (2013). Rites scolaires et identité d'élève. *Formation et profession*, 21(1), 50-64.
- Jungwirth, H. (1993). Routines in classroom discourse : An ethnomethodological approach. *European Journal of Psychology of Education*, 4(VIII), 375-384.
- Kirady, G. (2002). *La maternelle, école de la parole*. Nantes : Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs : Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 37(4), 597-604.
doi:10.3917/ethn.074.0597
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures* (3rd ed). Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge : Harvard University Press.

- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise - version approuvée*. Bibliothèque nationale du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>
- Montandon, C. (2005). Règles et ritualisations dans la relation éducative. *Hermès*, (43), 87-92. doi:10.4267/2042/23993
- Pillot, J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle : quelles pratiques pour quels enjeux?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Rabain-Jamain, J., Marcos, H. et Bernicot, J. (2006). Reprises de l'adulte et socialisation de l'enfant Wolof. *La linguistique*, 42(2), 81-98.
- Rivière, C. (1995). *Les rites profanes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory participation, guided participation, and apprenticeship. Dans J. V. Wertsch, P. Del Rio et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural studies of mind*. (p. 139-164). New York : Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1996). Developmental transitions in Children's Participation in Sociocultural Activities. Dans *The five to seven Shift: The Age of reason and responsibilities* (p. 273-294). Chicago : University of Chicago Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York : Oxford University Press.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. et Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New directions for child and adolescent development*, 1995(67), 41-44.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia Arauz, R., Correa-Chávez, M. et Angelillo, C. (2003). Firsthand learning by intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J. et Lacasa, P. (2002). Mutual Contributions of Individuals, Partners and Institutions: Planning to Remember in Girl Scout Cookie Sales. *Social Development*, 11(2), 266-289.
- Segalen, M. (2009). *Rites et rituels contemporains*. Paris : Armand Colin.

- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur : Caractérisation de certains éléments de cette action dans la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Shank, R. et Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Erlbaum : Hillsdale.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale - Revue de Recherche en Éducation*, 31, 65-74.
- Wulf, C. (2005). Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43(3), 9-20.
- Wulf, C. (2006). Towards a historico-cultural anthropology of education. *European studies in education*, 23, 199-209.
- Zerbato-Poudou, M.-T. (2001). Évolution des conceptions institutionnelles du rapport au savoir en maternelle, 5(2001), 125-134.

CHAPITRE II

ARTICLE 2

ANALYSE D'UN DISPOSITIF DE DÉBUT DE JOURNÉE EN CLASSE DE MATERNELLE

Résumé

Des dispositifs pédagogiques, désignés comme « routines » au Québec et comme « rituels » dans la francophonie occidentale sont largement utilisés par les enseignants de maternelle. Une précédente revue de littérature a permis de préciser les catégories de fonctions (sociales, didactiques et langagières) et les structures caractéristiques des rituels selon la psychologie, la sociologie et l'anthropologie. Cet article propose d'analyser les dispositifs observés le matin dans une classe de maternelle québécoise en regard du concept de rituel : les dispositifs du matin sont-ils des rituels conformément au construit théorique des sciences humaines et sociales?

Les interactions entre l'enseignant et les élèves lors du regroupement matinal ont été enregistrées dans une classe de maternelle de septembre à mai d'une même année scolaire. La démarche d'analyse suivie dans ce second article prend pour condition primordiale la réalisation des critères structuraux du rituel et de l'évolution des structures en cours d'année scolaire. L'analyse conclut à une invalidation du statut de rituel pour trois motifs : i) l'existence de nombreux décrochements dans l'échange langagier, ii) une proportion importante de monologues professoraux au détriment des interactions enseignant-élèves, iii) la non-observation de genèses relatives aux rôles (topogenèse) et aux savoirs (mesogenèse) au cours de l'année scolaire.

En conclusion, cet article insiste sur l'importance, dans la formation des enseignants, de confronter le concept théorique de rituel et les dispositifs mis en œuvre. En effet, ceux-ci, par leur caractère en partie implicite, peuvent générer des malentendus chez l'enfant qui devient élève.

Mots clés : Rituel, routine, critères, variations, validité, construit, malentendus.

Abstract

Educational devices, identified as « routines » in Quebec and as « rituals » in occidental French-speaking countries, are widely used by kindergarten teachers. A previous literature review has enabled the identification of a ritual's functions (social, learning, linguistic) and structures according to psychology, sociology and anthropology. This article aims to analyze educational morning devices observed in a Quebec kindergarten classroom by comparing them to the concept of ritual: are morning devices considered rituals according to the theoretical construct defined by the human and social sciences?

The morning teacher-pupils interactions were recorded from September to May of one school year. Both the structural criteria and the evolution of the ritual's structure were considered as indispensable conditions in the analytical procedure applied in this second article. The analysis concluded to invalidate the status of ritual of the observed devices for three reasons: i) the presence of several out of context comments in the verbal interactions, ii) A large proportion of professorial monologues to the detriment of teacher-pupils interactions, iii) the absence of role (topogenesis) and knowledge (mesogenesis) genesis during the school year.

To conclude, this article emphasizes the importance, in the teachers' training, of comparing the theoretical concept of ritual to the devices used in the classrooms. Indeed, the implicit characteristics of these devices can generate a misunderstanding among the children who are becoming pupils.

Key words: ritual, routine, criteria, variations, validity, theoretical construct, misunderstanding.

Analyse des dispositifs de début de journée en classe de maternelle

2.1 Introduction

Les enseignants de maternelle mettent en place au début de la journée de classe des dispositifs désignés comme « routines » au Québec (Morin, 2002) et « rituels » en France (Merri & Vannier, 2015) et en Belgique (Caffieaux, 2011). Ces dispositifs rassemblent l'enseignant et ses élèves autour de moyens d'apprentissage à la fois sémiotiques (lettres, chiffres) et matériels (tapis, bande numérique, roue de la météo, calendrier). Bien que les enseignants de maternelle aient communément l'usage de ces dispositifs, composantes de leur « genre professionnel » (Clot, 2007), ceux-ci ont peu été étudiés au Québec (Doyon & Fisher, 2010; Purdy, 2015). Plus encore, les textes récents du Ministère de l'Éducation du Québec (Ministère de l'Éducation, 2006) n'évoquent pas ces dispositifs. Les textes ministériels plus anciens ne les définissent que comme des scripts permettant la création d'habitudes pour « *prévoir ce qui va venir* », « *planifier* », « *se rappeler* » (Purdy, 2015, p. 165).

A contrario, l'article I de cet essai a mis en évidence le potentiel des rituels à soutenir une acquisition de la « forme scolaire » (Lahire, 2008) par leurs fonctions sociales, didactiques et langagières et leurs structures caractéristiques. Ce second article vise à présent à examiner les dispositifs mis en œuvre et observés dans une classe de maternelle québécoise au cours d'une année scolaire de septembre à mai. Ces dispositifs du matin sont-ils devenus des rituels au cours de l'année scolaire? Une démarche d'analyse progressive des dispositifs et interactions du matin sera élaborée puis mise en œuvre, en conformité avec les critères fondamentaux du rituel dégagés dans le premier article de cet essai.

2.2 Élaboration d'une démarche d'analyse des dispositifs du matin

À la suite de Weisser (2010, p. 292), nous désignons comme « dispositif » toute « *articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques* » formant « *un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur* ». L'enseignant et ses élèves ont la possibilité, *ensituation*, de s'emparer (ou non) des éléments du dispositif ou encore d'interpréter ceux-ci (Weisser, 2010). Cette marge de manœuvre peut appartenir aux élèves comme à l'enseignant, les élèves pouvant faire évoluer les rôles qu'ils endossent et les savoirs et instruments qu'ils engagent.

Le dispositif et la situation entretiennent donc une relation dialectique : les élèves et l'enseignant sont susceptibles de faire évoluer le dispositif. Dès lors, l'évaluation d'un dispositif du matin ne répond pas à la question « *ce dispositif est-il un rituel ?* » mais plutôt à la question « *la mise en œuvre de ce dispositif devient-elle et reste-t-elle un rituel au cours de l'année ?* ». Cette question a deux incidences méthodologiques : a) une étude de la mise en œuvre du dispositif non réduite à l'enseignant mais étendue à la participation des élèves ; b) une étude longitudinale des dispositifs et des situations.

En conformité avec ces deux précautions, l'étude proposée dans cet article repose sur l'ensemble des interactions de début de la journée recueillies au cours d'une année scolaire. Deux niveaux d'analyse sont établis afin d'être menés successivement : a) une analyse des structures et des variations engagées au cours de l'année ; b) une analyse des médiations réelles et symboliques permettant la réalisation des fonctions d'apprentissage, sociales et langagières du rituel.

2.2.1 Premier niveau d'analyse : les structures et les variations

Selon Merri et Vannier (2014), tout rituel scolaire doit présenter les critères généraux précédemment établis par Wulf (2005) : i) son déroulement est répétitif et convenu, ii) le rituel est performatif, public et social, a une visée symbolique et bien que répétitif, iii) il est ouvert aux changements (Delory-Momberger, 2005; Wulf, 2005). Ce premier niveau d'analyse permet d'examiner la réalisation de ces critères et de qualifier la mise en œuvre d'un dispositif comme susceptible d'être un rituel. Pour cela, une progression en quatre étapes est mise en place.

2.2.1.1 Première étape : la répétition de dispositifs ayant la même dénomination

Les rituels du matin correspondent à autant d'étiquetages de séquences de classe repérables par l'enseignant et les élèves : le « calendrier », les « absences » ou encore la « météo », pour donner la date, le nombre d'absents, ou encore le temps qu'il fait. Ils ont pour objectif de présenter aux élèves des savoirs se présentant plus comme des savoirs-outils que comme des savoirs-objets (Douady, 1984). Les étiquetages des dispositifs, qui peuvent être explicites (« *on va compter le nombre d'absents* », « *on va écrire la date* ») laissent présager d'une stabilité structurale en désignant des scripts et en permettant d'anticiper des fins (par exemple, l'apprentissage des noms de mois pour le calendrier) et des moyens (par exemple, les colonnes du calendrier). Dès lors, nous retiendrons ici la fréquence de mise en œuvre d'un même dispositif au cours de l'année scolaire comme premier critère d'analyse.

2.2.1.2 Deuxième étape : une participation des élèves

Un rituel est performatif lorsqu'il correspond à une « structure de participation » (Rogoff, 1995, 2003; Rogoff et al., 2002), les actions étant conjointement mises en œuvre par l'enseignant et ses élèves autour d'un outil culturel (calendrier, mot de

vocabulaire, etc.). Selon cette dimension interpersonnelle, l'élève fait progresser sa compréhension cognitive et sociale du monde par des conflits possibles entre trois entités : ses possibilités actuelles, celles qui sont nécessaires à l'appropriation du savoir enseigné et celles qui sont effectivement mobilisées par l'enseignant. Ces conflits font avancer le savoir collectif et les rôles, amènent l'élève à s'approprier l'objet ou la technique opératoire et lui permettent de les utiliser dans d'autres contextes (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009).

L'examen du critère de performativité du rituel s'appuie donc sur la réalisation d'un critère *sine qua non* : l'engagement des élèves autour d'un objet commun (Garcion-Vautor, 2003). Si l'on assimile l'interaction entre l'enseignant et les élèves à une conversation ou encore à une séquence cinématographique, l'analyse consiste alors à distinguer des catégories de « scènes » (Kellermann, 1995), une scène étant définie comme un groupe d'actions (ou de plans selon une analogie cinématographique) ayant un objet commun. Selon cette analyse simplifiée de la performativité, seules les mises en œuvre de dispositifs comportant une part substantielle de scènes collectives sont admissibles au statut de rituel.

2.2.1.3 Troisième étape : la définition des cinq structures spécifiques d'un rituel

La mise en œuvre d'un dispositif est un rituel si elle instaure un contrat didactique, lui-même analysable selon les cinq structures définies par Rivière (1997). En effet, le travail collectif et la participation de l'élève sont soutenus par un contrat didactique (Brousseau, 1986), c'est-à-dire un système d'attentes, à la fois cognitives et sociales, entre l'enseignant et les élèves (Sensevy, 2001). Des conduites pérennes installent le cadre connu de l'élève dans lequel les savoirs et les rôles évoluent (Garcion-Vautor, 2003). Ce cadre correspond à des structures spécifiques d'actions, de communication, de rôles, de fins et de moyens (Garcion-Vautor, 2003; Rivière, 1997; Rogoff, 1995). Une analyse structurale permet de déterminer si la mise en œuvre d'un dispositif

présente ces cinq structures rencontrées dans un rituel scolaire (Garcion-Vautor, 2000; Rivière, 1997).

2.2.1.4 Quatrième étape : l'analyse de la variation

Comme tout contrat didactique, le rituel doit évoluer pour que les savoirs progressent ainsi que le rapport des élèves à ce savoir (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009; Amigues, 2000). En ce sens, trois types de variations ont cours dans le cadre du contrat didactique installé par le rituel : la chronogénèse, la topogénèse et la mésogénèse (Sensevy et al., 2000).

La chronogénèse est définie comme une séquence graduée, suite orientée d'objets de savoir, selon un ordre logique, du simple au complexe (Sensevy, 2001). En effet, dans le cadre du rituel, les contenus évoluent pour que le temps didactique avance au rythme des progressions pédagogiques (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009). Par exemple, si l'élève nouvellement arrivé à l'école maternelle doit reconnaître une étiquette avec sa photo, il devra ensuite reconnaître son prénom, les lettres le composant, etc.

La topogénèse est définie comme suit : « *À chaque instant de la chronogénèse, le professeur et les élèves occupent un lieu précis, un toposet accomplissent un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position de professeur, et d'autres à la position d'élève* » (Sensevy, 2001, p. 209). Ainsi, dans un rituel, les contenus ne sont pas les seuls à varier. Le rapport au savoir des élèves, la place qu'ils occupent quant à cet objet de savoir se transforment également (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009; Sensevy et al., 2000). À cet effet, l'enseignant s'assure non seulement d'une rotation des élèves qui parlent, qui écrivent au tableau, qui effectuent la tâche matérielle mais il cède également sa place, permettant aux élèves de devenir plus autonomes au fil du temps en évaluant eux-mêmes les réponses obtenues et en

rappelant par eux-mêmes le connu, soient les règles de vie, les techniques opératoires, les savoirs antérieurs (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009).

Une troisième variation, la mésogénèse, renvoie, pour sa part, à la modification des situations, des objets et des instruments de sorte qu'une progression dans le savoir se produise (Sensevy et al., 2000). Ainsi, dans le cadre d'un rituel tel celui de la météo, les élèves seront d'abord amenés à utiliser des pictogrammes pour représenter le temps qu'il fait pour ensuite être capables d'utiliser un thermomètre, un pluviomètre, etc.

Ces variations, loin d'être indépendantes les unes des autres, se produisent simultanément et sont généralement engendrées et maintenues par le rituel (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009). Ainsi, le rituel doit évoluer en cours d'année dans ses exigences didactiques sous peine de devenir une routine comportementale. À cette étape de l'analyse, seules sont admissibles au statut de rituel les mises en œuvre de dispositifs présentant des variations relatives au temps, aux rôles et au savoir.

2.2.2 Deuxième niveau d'analyse : une analyse de la médiation

Le second niveau d'analyse repose sur l'identification des fonctions cognitives, sociales ou encore langagières décrites dans le chapitre 1 de cet essai et dégagées comme structures de valeurs et de fins dans la quatrième étape du premier niveau d'analyse. Ce second niveau met en œuvre une analyse qualitative des médiations engagées par les participants, médiations symboliques et matérielles qui permettent de réaliser ces fonctions. Cette analyse se déroule selon deux niveaux : i) elle informe des actions et des moyens langagiers et gestuels engagés par les participants pour favoriser la variation des structures caractéristiques du dispositif (Sensevy, 2001) ; iii) elle centre l'attention sur les qualités de l'interaction propres à favoriser, en particulier, une « secondarisation » de l'expérience des élèves (Bautier, 2008, 2001,

2006), c'est-à-dire un développement des fonctions cognitives, sociales et langagières au-delà de l'expérience immédiate (Bertrand & Merri, 2015). Cette médiation didactique, si elle est initialement portée par l'enseignant, peut évoluer vers une participation des élèves. La double analyse de cette médiation, très précise, n'est envisagée qu'à la condition d'une admissibilité du dispositif au statut de rituel à l'issue des quatre étapes du premier niveau d'analyse.

2.3 Méthode

2.3.1 Participants

Une classe de maternelle située en banlieue de Montréal a été observée pendant une année scolaire. Le milieu choisi est évalué comme milieu socioéconomique moyen, selon les indices de défavorisation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). En effet, cette école a un taux de défavorisation de 5,6 sur une échelle de 10, 1 correspondant au plus favorisé et 10 au plus défavorisé. La classe est composée d'une enseignante ayant une vingtaine d'années d'expérience et d'un groupe de 20 élèves âgés entre 5 et 6 ans. Le consentement libre et éclairé de l'enseignante, des parents des élèves, d'une étudiante universitaire effectuant un stage d'enseignement dans la classe observée a été obtenu au préalable.

2.3.2 Instruments

Lors des observations en salle de classe, deux caméras permettent d'enregistrer les interactions entre l'enseignante et les élèves lors des rituels du matin et de capter l'ensemble du groupe et des instruments utilisés par l'enseignante. Les chercheuses sont placées hors du champ de vision des élèves afin de ne pas interférer dans le déroulement de l'activité.

2.3.3 Procédure de recueil des données

Les observations ont été menées de septembre à mai de l'année scolaire 2011-2012. Les dispositifs du début de journée ont été filmés tous les lundis matins des mois de septembre (n=3), janvier (n=4), mars (n=4) et mai (n=3). L'analyse porte sur 14 moments d'observation, les trois séances de regroupement dirigées par une enseignante-stagiaire au mois de mars étant exclues.

2.4 Analyse des données

L'ensemble des observations réalisées lors du regroupement au tapis est retranscrit en notant les comportements de l'enseignante (gestes de la main, déplacements, etc.), ceux d'élèves isolés et ceux du groupe. L'analyse est ensuite menée selon les niveaux et étapes définis précédemment (tableau 2.1).

Tableau 2.1 Niveaux et étapes d'analyse de la mise en oeuvre des dispositifs du matin

Niveaux d'analyse	Étape	Analyse effectuée
Analyse des structures et des variations	Étape 1	Répétition des dispositifs
	Étape 2	Catégorisation des scènes et sélection des scènes collectives pour relever la présence des moments de travail collectif permettant au dispositif d'être performatif et participatif. Le verbatim est découpé en scènes selon les catégories présentes. Pour chaque séance et dispositif, la durée totale correspondant à une catégorie de scènes est calculée..
	Étape 3	Analyse transversale des scènes de travail collectif afin d'en dégager les structures permettant à l'élève de reconnaître l'activité et les modalités de sa participation
	Étape 4	Analyse des variations chronogénétiques, topogénétiques et mesogénétiques
Analyse de la médiation	Étape 5	Analyse des instruments langagiers et gestuels engagés pour étayer les structures caractéristiques du dispositif et leurs variations
	Étape 6	Analyse des qualités de l'interaction propres à favoriser, en particulier, une secondarisation de l'expérience des élèves

2.5 Résultats

2.5.1 Présentation des dispositifs et de leur répétition au cours de l'année

2.5.1.1 Organisation spatiale de la classe

La classe est divisée en deux parties : la partie « tables » autour desquelles les élèves travaillent par petits groupes, et le « coin tapis », espace réservé aux regroupements du matin. Les dispositifs analysés ont donc lieu sur le tapis.

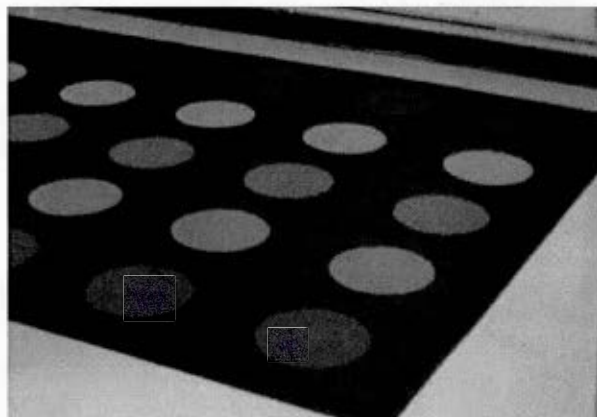


Figure 2.1 Le tapis, lieu du regroupement du matin

Le tapis est recouvert de motifs en cercles et chaque cercle est attribué à un élève sur une base hebdomadaire. Chaque semaine, l'enseignante autorise les élèves à choisir une autre place sur le tapis.

2.5.1.2 Les dispositifs du matin observés

Les dispositifs observés ont lieu les lundis matin de septembre à mai. Chaque dispositif est associé à un système instrumental. Une segmentation du verbatim permet d'identifier six dispositifs qui se répètent au cours de l'année.

2.5.1.2.1 Le calendrier



Figure 2.2 Le calendrier

Le calendrier permet de se repérer dans le temps. Il s'agit de placer une flèche sur le jour courant et d'énoncer la date. Ce dispositif sollicite donc les notions imbriquées de jour, de semaine, de mois et d'année, la connaissance des noms et de l'ordre des jours de la semaine, des noms et de la succession des douze mois de l'année ainsi que l'identification de l'année en cours. Par ailleurs, il exige de reconnaître l'écriture des nombres de 0 à 31 et des jours de la semaine. Ce dispositif a été mené 13 lundis sur les 14 observés. Il est donc systématiquement utilisé par l'enseignante.

2.5.1.2.2 L'appel



Figure 2.3 L'appel

L'appel consiste à nommer les élèves présents puis à dénombrer les absents. L'enseignante utilise des bâtons sur lesquels les prénoms des élèves sont inscrits. Ce dispositif a été mené 11 lundis sur les 14 observés.

2.5.1.2.3 La causerie

Lors de la causerie, les enfants sont invités à partager avec les autres une activité qu'ils ont faite durant leur fin de semaine. Elle a pour objectif d'améliorer les habiletés langagières et de communication, a eu lieu 8 lundis sur 14, soit un peu plus de la moitié des matins observés.

2.5.1.2.4 Les responsabilités

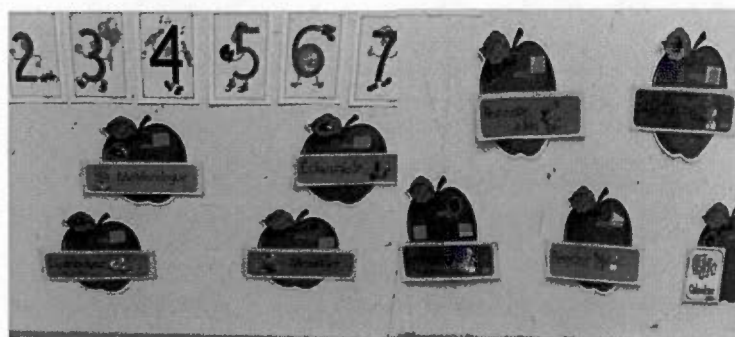


Figure 2.4 L'affichage des responsabilités

La prise en charge de responsabilités requiert le choix, par les élèves, d'une responsabilité hebdomadaire en apposant leur nom sur une des étiquettes de responsabilité. Elle est survenue seulement 3 fois sur 14, soit dans un cinquième des lundis observés. Il est possible que ce dispositif ait été mené à d'autres moments que le lundi au cours de cette année scolaire.

2.5.1.2.5 La météo

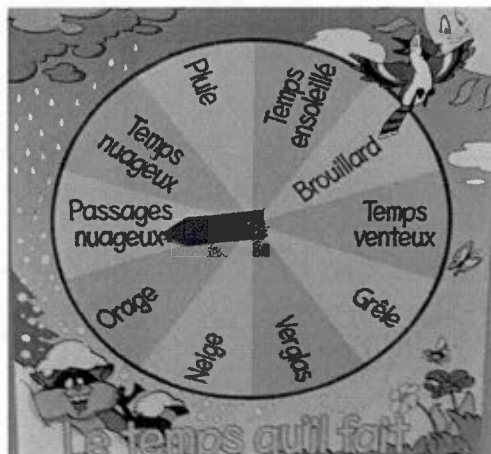


Figure 2.5 La roue de la météo

Le support matériel de la météo est une roulette sur laquelle sont inscrites les différentes conditions météorologiques. La roulette météo est préalablement ajustée par l'élève ayant choisi cette responsabilité, l'enseignante rapportant ce qu'indique la flèche. Ce dispositif a été mis en œuvre à 6 reprises durant les observations, soit dans deux cinquièmes des matins observés.

2.5.1.2.6 L'emploi du temps

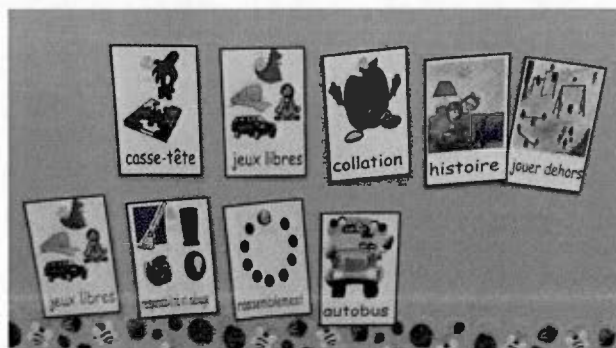


Figure 2.6 L'emploi du temps

Lors de l'emploi du temps, l'enseignante énumère, en ordre chronologique, les activités qui auront lieu durant la journée en utilisant des étiquettes affichant un mot et une illustration. Ce dispositif est mis en œuvre dans le tiers des lundis observés.

2.5.1.3 Autres dispositifs inclus dans le regroupement matinal

D'autres dispositifs ont été observés dans le regroupement du matin, certains de façon répétée et d'autres à une seule occasion. Les comptines, le changement des places sur le tapis, les mots de vocabulaire, les activités mathématiques/ de lecture, les présentations (par les élèves ou par l'enseignante) et les activités physiques sont autant de dispositifs mis en place lors des regroupements du matin. La totalité des regroupements observés comporte au moins un de ces dispositifs. Ceux-ci semblent se présenter aléatoirement sauf dans le cas des mots de vocabulaire, dispositif qui a été mis en œuvre 6 lundis sur 14, soit dans 42,8% des regroupements observés et dans la totalité des moments d'observation de janvier et mars. Toutefois, ce dispositif est exclu de l'analyse, trois des quatre regroupements observés au mois de mars étant menés par l'enseignante-stagiaire.

L'examen des dispositifs se poursuit sur les dispositifs les plus systématiquement mis en œuvre : le calendrier et l'appel.

2.5.2 Analyse des catégories de scènes et de la part du travail collectif

Cette deuxième étape de l'analyse porte exclusivement sur les dispositifs du calendrier et de l'appel sélectionnés en raison de leur fréquence. Elle vise à isoler les scènes comportant une participation conjointe des élèves relative aux instruments et savoirs et étant à même de permettre la performativité caractéristique des rituels scolaires.

2.5.2.1 Les cinq catégories de scènes observées

La mise en place : La mise en place comporte les actions visant à créer les conditions matérielles et physiques du dispositif : s'asseoir sur le tapis, distribuer les feuilles, placer sa feuille dans son duo-tang², etc.). La mise en place n'est pas induite par le bris d'une règle par un élève (extrait 2.1.).

Extrait 2.1 Exemple de scène de mise en place de l'activité

Enseignant	Elèves
Alors. Moi je prends les petites formes.	
Aujourd'hui...	
Quand je vais nommer ton nom, tu dois me nommer un mot de vocabulaire qui est dans ta page	
Assis comme il faut mon petit.	
Alors tu choisis un des mots. Alors toi si tu choisis professeur, tu dis professeur.	
Aujourd'hui on ne dit pas présent présent, hein, on dit notre mot de vocabulaire.	

Les exposés de l'enseignante : L'exposé représente plutôt une conduite d'ostension (Brousseau, 1986) et ne vise pas à donner des informations préalables à l'action de l'élève (extrait 2.2). Bien que les exposés magistraux puissent permettre à l'élève d'apprendre, ceux-ci ne garantissent pas la réalisation du critère de performativité du rituel puisqu'ils n'exigent pas sa participation à un collectif de travail.

² Le duo-tang désigne aux États-Unis et au Québec un « *cahier fait de papier cartonné servant à assembler de multiples feuilles de papier à l'aide d'attaches parisiennes de métal dont on plie les deux pattes.* » (Wikipedia, duo-tang). Il s'agit d'un nom de marque devenu nom commun.

Extrait 2.2 Exemple de scène d'exposé par l'enseignante

Enseignant	Élèves
Alors.	
La dernière fois que tu es venu à l'école. On était vendredi.	
Après vendredi, là, on a eu des journées de congé.	
Samedi, c'était une journée de congé. T'es pas venu à l'école, puis moi non plus	
Ok ? On était donc à la maison, il a fait beau, on en a profité	
Alors j'espère que tu as joué dehors.	
	Y : moi oui, bin j'ai...
Dimanche, c'était encore une journée de congé, c'est pour ça que je mets la petite maison, ici, c'est pour dire qu'on était en congé	

Les décrochements : Un décrochement a lieu lorsque le dialogue bifurque de l'objet de savoir et de l'activité en cours. Certains décrochements sont induits par les élèves, notamment lorsqu'ils évoquent des événements situés hors du cadre scolaire ou lorsqu'ils brisent une règle posturale ou de tour de parole. L'enseignant prend alors du temps pour leur rappeler ces règles. D'autres décrochements sont plutôt induits par l'enseignante. Enfin, quelques décrochements sont induits par les observateurs, notamment provoqués par la présence d'un élève sans autorisation parentale de participation dans le cadre de la caméra.

Extrait 2.3 Exemple de scène de décrochement

Enseignant	Élèves
Et pendant la semaine de repos, toot-toot-toot-toot! On est en congé-congé-congé-congé, le 8 mars, tu penseras à moi..	
(Chuchotant) Ça va être ma fête..... pendant le congé	
	Albert : (tout bas) aah...
Moi, j'suis chanceuse, j'ai congé d'école pour ma fête. Le 8 mars, c'est ma fête. Ok?	
Oui Zara?	
	Zara : est-ce que tu vas (inaudible)?
Est-ce que quoi?	
	Zara : est-ce que tu vas donner ton numéro de téléphone?
Tu voudrais que je te donne mon numéro de téléphone?	
Ben non, moi, je le donne pas mon numéro de téléphone.	

La gymnastique : Ces scènes (extrait 2.4) constituent un sous-type de décrochement. L'enseignante lance des activités de gymnastique qui visent le retour à une posture adéquate par les élèves, sans visée didactique à proprement parler.

Extrait 2.4 Exemple de scène de gymnastique

Enseignant	Elèves
Maintenant on fait des saut de puces	
	Y : Hein ?
Sais-tu c'est quoi une puce ?	
	Y : Non.
C'est un tout petit animal, un insecte, qui vit sur les animaux.	
C'est tout petit tout petit, puis ça saute pas haut.	
Alors tu te penches, tu te penches, t'es une petite puce, on va sauter deux petits sauts de puce.	
Et un... et deux.	
C'est beau. Tu vas à ta place.	
Fait du bien de bouger un peu, là t'es capable d'aller t'asseoir. Retourne à ta place de tapis.	
Ok le coquet Alors je mets ma petite flèche sur le dix-neuf, parce qu'on est aujourd'hui lundi le 19 septembre 2011	

Le travail collectif : Ces scènes (extrait 2.5) correspondent à un dialogue pédagogique entre l'enseignante et les élèves : l'enseignante pose une question ou indique une action à mener, l'élève répond ou s'exécute et l'enseignante évalue ensuite la réponse donnée ou l'action posée. Si celles-ci correspondent à ce qui est attendu, l'activité se poursuit, sinon, un retour collectif sur l'erreur peut être mené. Ces scènes sont les seules, dans le présent verbatim, à remplir le critère de performativité du rituel.

Extrait 2.5 Exemple de scène de travail collectif

Enseignant	Elèves
Choisis un mot tout de suite dans ta tête. Sois prêt quand je te nomme. Sois prêt. Parce que dès que je dis ton nom, faut que tu me dises à quoi t'as pensé. Martine.	
Excellent. Léa.	Martine : Glaçon.
	Léa : Patin.
Excellent. Madame Mylène, hiver. Zara M.	
	Zara M : Glaçon.
Excellent. Sébastien.	
	Sébastien : Glaçon.
Très bien, ça. Émilie.	
	Émilie : Glaçon.
Louis.	
	Louis : Glaçon.
Zara L.	
	Zara L : Heu...Skis.
C'est bon. Très bien, les autres aussi. Karine.	

Pour chaque séance et dispositif, la durée totale correspondant à une catégorie de scènes est calculée. Ce traitement permet de rendre compte de la répartition du temps selon les catégories de scènes pour un dispositif donné.

2.5.2.2 La répartition du temps entre ces différentes catégories de scènes lors de la mise en œuvre du « calendrier »

L'exposé de l'enseignante représente la catégorie de scène qui occupe le plus de temps (46%) lors de la mise en œuvre du calendrier. Seulement 27% du temps consacré au calendrier est orienté vers le travail collectif. Par ailleurs, les décrochements totalisent 22.28% du temps lors de la mise en œuvre du calendrier (figure 2.7).

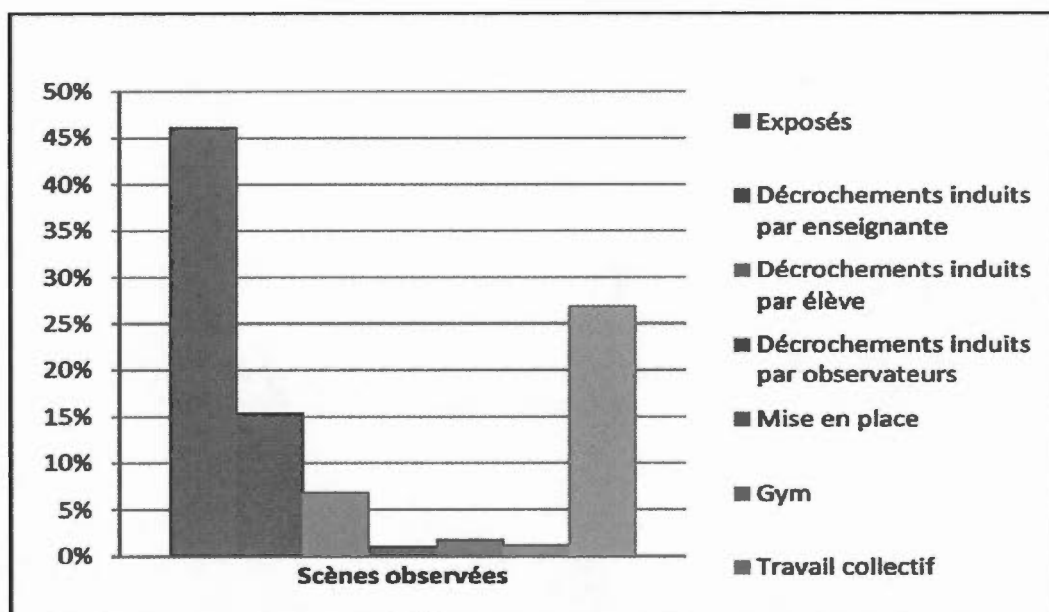


Figure 2.7 Répartition du temps entre les catégories de scènes lors du calendrier

Une seconde analyse établit la répartition temporelle des catégories de scènes au cours de l'année, pour chaque occurrence du calendrier. Les scènes de travail collectif ne sont plus fréquentes que les scènes de décrochements et d'exposés qu'à trois occasions de septembre à mai (Figure 2.8).

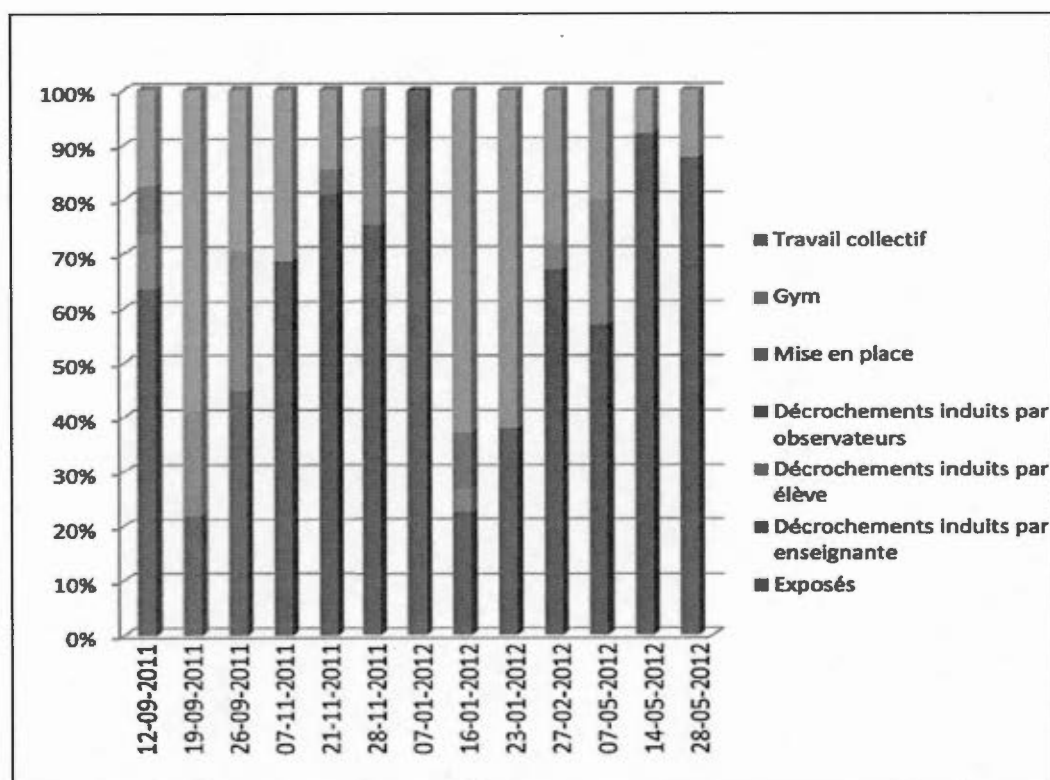


Figure 2.8 Répartition des catégories de scènes selon leur durée pour chaque occurrence du calendrier

2.5.2.3 La répartition du temps entre ces différentes catégories de scènes lors de la mise en œuvre de l' « appel »

La même analyse est reproduite pour le dispositif de l'appel. Sont analysées successivement la répartition des catégories de scènes (figure 2.9) et la proportion de temps consacré à chacune de ces catégories pour chaque occurrence de l'appel de septembre 2011 à mai 2012 (figure 2.10).

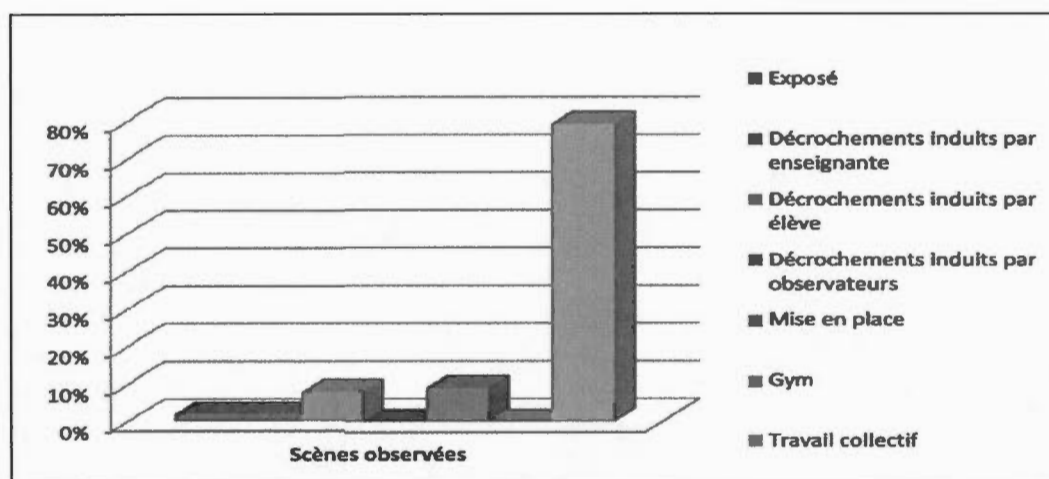


Figure 2.9 Répartition des catégories de scènes de l'appel au cours de l'année scolaire

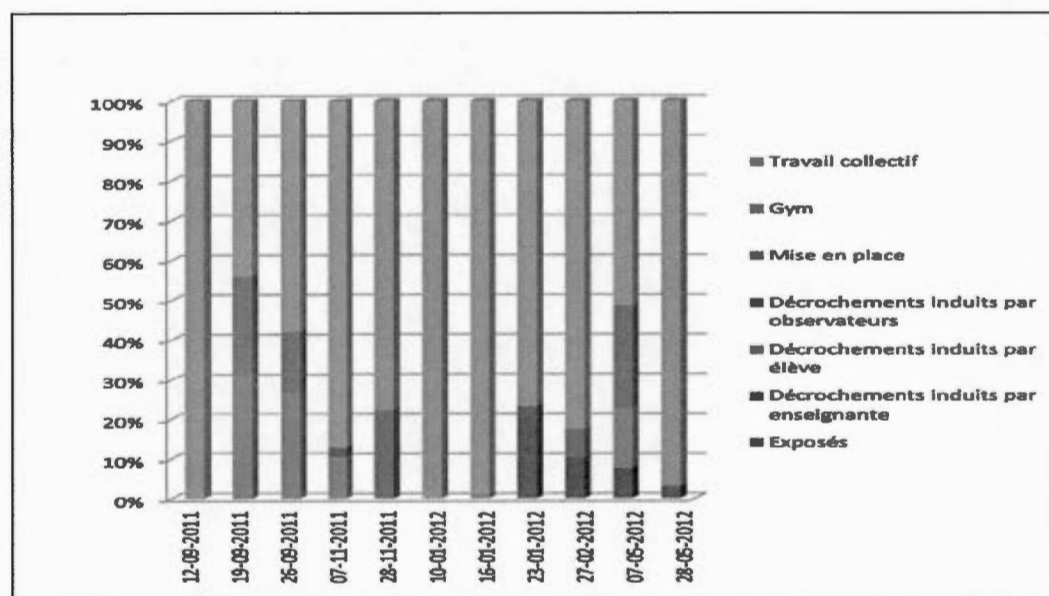


Figure 2.10 Répartition des catégories de scènes selon leur durée pour chaque occurrence de l'appel

Les exposés de l'enseignante prennent significativement moins de temps lors de l'appel (2%) (figure2.9) que lors du calendrier (46%) (figure2.7). Par ailleurs, les décrochements induits par l'élève (8%) et les décrochements induits par l'enseignante (2%) (figure2.9) ont également une moindre place que lors de la mise en œuvre du calendrier (figure 2.7). Ces constats sont répétés au cours de l'année (figure 2.10). Enfin, le travail collectif occupe un temps plus important lors de l'appel (79%) (figure2.9) que lors du calendrier (27%) (figure2.7).

Une troisième étape d'analyse portera donc exclusivement sur les scènes collectives lors de la mise en œuvre du dispositif de l'appel. Ces moments présentent-ils les caractéristiques structurales d'un rituel et les variations nécessaires pour ne pas cristalliser le rituel en routine comportementale?

2.5.3 Analyse structurale de l'activité de l'appel

Cette analyse transversale a pour premier enjeu d'identifier, dans le cas de l'appel, les cinq structures présentes dans un rituel (Rivière, 1997) et, plus spécifiquement, dans un rituel scolaire (Garcion-Vautor, 2003).

Ce dispositif est mis en œuvre toute l'année selon une *structure d'actions*. L'enseignante tire au hasard un bâton, celui-ci portant le prénom d'un élève. L'élève a préalablement choisi un mot de la feuille de vocabulaire et nomme son mot lorsque l'enseignante l'appelle. Cette structure d'action comporte également plusieurs actions inhibées par les élèves : ils doivent demeurer assis sur leur cercle et silencieux lorsqu'ils ne sont pas appelés.

L'appel comporte également une *structure de communications* avec une alternance des tours de paroles enseignante-élève et une clôture par l'enseignante. En effet, l'enseignante réitère les modalités de l'activité et s'ensuit un script où l'enseignante

nomme un élève qui donne le mot qu'il a choisi. L'enseignante évalue ensuite la réponse avant d'interpeler un autre élève. L'activité prend fin lorsque l'enseignante en évalue le déroulement par des marqueurs discursifs tels que : « *excellent* », « *parfait* ».

L'analyse permet également de mettre en lumière une *structure des rôles*. L'enseignante est généralement debout ou assise sur une chaise alors que chaque élève est assis sur le cercle qui lui est assigné, sur le tapis. L'enseignante est la seule à avoir accès au matériel, soient les bâtons-pommes et elle distribue la parole. Par ailleurs, l'enseignante évalue la réponse des élèves.

L'appel comporte une *structure des valeurs et des fins*. En effet, outre l'aspect bureaucratique de l'appel, l'enseignante inclut des mots de vocabulaire, ce qui permet d'inférer qu'elle vise un apprentissage de lecture globale. Enfin, les mots étant illustrés, il est possible que certains élèves ne rencontrent pas la fin didactique mais plutôt une fin langagière pour laquelle ils nomment l'objet représenté.

Enfin, des *moyens réels ou symboliques* de parvenir aux fins possibles de l'activité sont également visibles. Si la disposition des élèves, de l'enseignante et la structure des rôles soutiennent les fonctions sociales, la feuille de mots de vocabulaire écrit vise la fonction didactique de lecture globale ou la fonction langagière.

Ces cinq structures sont illustrées ci-dessous (tableau 2.2)³.

Tableau 2.2 Extrait de l'analyse transversale d'un rituel d'appel selon les cinq structures d'analyse de Rivière (1997)

Enseignante	Élève	Comportement	Structure des rôles	Structure des communications.	Structure des valeurs et des fins.	Structures des moyens réels ou symboliques.	Structure des actions
Choisis un mot tout de suite dans ta tête. Sois prêt quand je te nomme. Sois prêt. Parce que dis que je dis ton nom, faut que tu me dises à quoi t'as pensé. Martine.				Enseignante dicte les modalités de l'activité. (Choisis un mot, sois prêt quand je te nomme, faut que tu me dises à quoi t'as pensé). Gère les tours de paroles.	Fins : Apprentissage (lecture globale) Social : (hiérarchie des rôles et inhibition de comportements) Langage : désigner.	Apprentissage : mot écrit. Social : tapis, pommes et tour de parole) Langage : illustration.	Actions inhibées (posture, droit de parole) Actions posées : Enseignante dicte activités (choisis un mot, sois prêt, dis à quoi tu as pensé). Élèves attentifs à leur nom, nomment un mot.
	Martine : Glaçon.	L'enseignante pige les noms au hasard.	Enseignante a le seul accès au matériel et gère le tour de parole.	DP : désignation d'un élève → réponse de l'élève → évaluation par l'enseignante.			
Excellent. Léa.			Enseignante évalue la réponse donnée.				
(...)							
Tout le monde a été nommé? Parfait. Ferme ton duo-tang vert.		Les élèves ferment leur duo-tang.		« Parfait » indique que l'activité est terminée.			« Ferme ton duo-tang » indique l'action à faire. Les élèves ferment leur duo-tang parce que l'activité est terminée.

³Au Québec, les enseignants de préscolaire et de primaire s'adressent au groupe d'élèves à la seconde personne du singulier. L'ordre donné ici : « *choisis un mot* » ne concerne donc pas ici un élève en particulier mais s'adresse à chaque élève.

L'analyse transversale du rituel de l'appel, menée sur l'ensemble de ses occurrences (11 lundis), met en évidence les cinq structures d'analyse du rituel : la structure des actions, des communications, des rôles, des valeurs et des fins ainsi que la structure des moyens réels ou symboliques pour parvenir à ces fins. Ainsi, à l'instar d'un rituel, la mise en œuvre de ce dispositif est répétitive et en présente les structures caractéristiques.

Pourtant, une nouvelle étape d'analyse doit être menée afin de décider si la mise en œuvre de l'appel est un rituel ou une routine. En effet, la mise en œuvre du dispositif ne doit pas se cristalliser, sans quoi il devient une routine et perd son caractère didactique (Amigues & Garcion-Vautor, 2002). Une analyse longitudinale, sur une année, est donc nécessaire pour relever les variations apportées à l'appel.

2.5.4 Variations et analyse longitudinale de l'appel

Trois types de variations peuvent avoir cours dans le cadre du contrat didactique que le dispositif installe : la chronogénèse, la topogénèse et la mésogénèse (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009; Sensevy, 2001).

2.5.4.1 L'analyse chronogénétique du dispositif

L'analyse longitudinale du rituel de l'appel soulève la présence d'une certaine chronogénèse. En effet, dans 7 semaines sur 10, de nouveaux mots de vocabulaire sont introduits. Par contre, la participation des élèves n'accélère pas le temps didactique. En effet, celle-ci se résume généralement à donner la réponse à la question posée ou à faire la tâche demandée, sans qu'aucun ne fasse pression sur le groupe en introduisant une nouvelle connaissance qui viendrait faire figure de préambule à un nouveau conflit cognitif à dépasser par le groupe. Or, c'est par

l'introduction spontanée d'une nouvelle connaissance que l'élève peut faire varier la chronogénèse, en s'éloignant de l'exigence immédiate de la tâche.

2.5.4.2 L'analyse topogénétique du dispositif

L'analyse longitudinale du rituel de l'appel sur une année scolaire montre qu'à une seule occasion, l'enseignant donne accès au matériel à un élève qui doit agir à titre d'enseignant. Par ailleurs, si l'enseignante n'initie pas le mouvement topogénétique, les élèves ne le provoquent à aucun moment, en évaluant la réponse d'un pair de façon spontanée, par exemple. Or, ni l'enseignante ni les élèves ne participent à une variation topogénétique, la structure des rôles demeurant ainsi statique toute l'année.

2.5.4.3 L'analyse mésogénétique du dispositif

Aucune mésogénèse n'est relevée. En effet, les illustrations demeurent présentes sur la feuille de vocabulaire durant toute l'année. Ainsi, le dispositif ne garantit jamais que l'élève reconnaisse le mot écrit. En effet, l'image étant associée à l'écriture, la tâche peut être réalisée par l'élève par la seule reconnaissance de l'image. Ainsi, à deux occasions, l'élève dit un mot synonyme en place du mot écrit. Par ailleurs, plusieurs mots déjà prononcés sont répétés par les élèves suivants. L'enseignante ne contraint à aucun moment la situation par l'obligation de donner un mot nouveau ou encore par une validation de la correspondance entre le mot prononcé et le mot écrit.

En définitive, l'analyse longitudinale permet de définir l'activité de l'appel comme une routine et non comme un rituel. Cette conclusion clôt l'analyse en ne permettant pas l'accès au niveau d'analyse des médiations relatives aux différentes fonctions. Une analyse fonctionnelle sur un construit invalide amènerait des conclusions erronées sur la pertinence du rituel scolaire au préscolaire.

2.6 Discussion

La présente recherche permet de comprendre, du moins en partie, les divergences d'opinion des enseignants quant à l'utilité des « rituels » à la maternelle (Garcion-Vautor, 2003): ils n'utilisent probablement pas des dispositifs ayant les mêmes propriétés. Les analyses précédentes dans une classe précise ont effectivement montré que les dispositifs observés ne sont pas des rituels au sens des sciences humaines et sociales. En effet, si certains dispositifs ne sont pas suffisamment répétitifs pour créer un cadre rituel, d'autres ne requièrent pas la participation des élèves et ne sont donc pas performatifs. Enfin, bien que l'appel se répète et requière une participation des élèves, il ne varie pas dans le temps. Or, si le rituel doit créer un cadre connu des élèves, une dialectique ancien-nouveau doit également s'opérer pour en maintenir la fonction didactique (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009). Le terme routine comportementale serait alors plus indiqué pour définir les mises en œuvre observées.

En deuxième lieu, il apparaît que l'analyse des rituels scolaires sollicite une culture pluridisciplinaire (Sensevy, 2001). En effet, l'anthropologie apporte des critères essentiels au rituel, notamment la répétitivité et la performativité de l'activité (Wulf, 2003, 2005). Elle rejoint ainsi la psychologie vygotskienne pour laquelle la participation des élèves à une activité est la condition de la transformation d'un statut interpsychique en un statut intrapsychique de la compétence (Rogoff et al., 1995). L'anthropologie apporte également une analyse structurale du rituel (Rivière, 1997). Ces structures, reconnues par l'ensemble du groupe, permettent à l'élève de reconnaître l'activité et d'y participer (Garcion-Vautor, 2003a). La didactique, quant à elle, soulève l'importance des variations dans l'apprentissage et exige, par le fait même, une analyse longitudinale (Sensevy, 2001). Enfin, l'identification des fonctions sociales, langagières, d'apprentissage des rituels requiert la fédération des disciplines de sciences humaines et sociales, chacune d'entre elles se centrant plus particulièrement sur l'une de ces fonctions.

Cette pluridisciplinarité a fourni une assise à la démarche méthodologique proposée, offrant une mise en œuvre de critères issus de la littérature scientifique. Ces critères ont été hiérarchisés et le rituel scolaire apparaît dès lors comme un objet théorique susceptible de transposition dans la formation des enseignants mais aussi des psychologues scolaires. Une telle transposition est critique pour la prévention de la difficulté scolaire. En effet, la non-variation dans le dispositif, en sus du contenu des interventions professorales, est créatrice, chez les élèves, de malentendus relatifs aux liens existant entre les intentions de l'enseignant et ce qui est attendu d'eux (Purdy, 2015). Cette non-variation est ici particulièrement bien illustrée par les mots de vocabulaire au moment de l'appel. En effet, le maintien permanent de l'image au-dessus du mot est susceptible de créer des malentendus sur l'intention de l'enseignant. Si certains élèves reconnaissent le mot écrit, d'autres ne font que nommer l'image, d'autres encore se contentent d'être attentifs aux réponses des autres et répètent un mot déjà dit pour signaler leur présence. Ainsi, le risque encouru est de creuser les inégalités entre les élèves, les dispositifs fondant une compréhension erronée du rôle d'élève et des attentes de l'école. Dès lors, une bonne connaissance des assises théoriques d'un rituel et une bonne reconnaissance de celles-ci dans la mise en œuvre du dispositif sont des compétences sensibles chez les professionnels de l'éducation.

En troisième lieu, les résultats montrent que si l'enseignante n'amène pas de réelles variations chronogénétiques, mésogénétiques et topogénétiques, les élèves ne participent pas non plus à ces variations. En effet, par leurs réponses ou leurs questions spontanées, les élèves pourraient être des acteurs actifs dans ces genèses, ce qui ne s'avère pas être le cas dans la classe observée. On peut ainsi se questionner sur les raisons pour lesquelles les élèves ont si peu de comportements spontanés. Le

système d'émulation du comportement⁴ en place peut-il adresser aux élèves un message implicite erroné quant aux attentes réelles de l'école? Les élèves peuvent en comprendre que l'école exige d'eux le silence et non pas leur participation, ce qui engendrerait un malentendu dans leur représentation de l'école et de leur statut d'élève.

2.7 Conclusion

La littérature a parfois avancé que le caractère implicite du rituel pourrait être source de malentendus chez certains élèves dont les habitus familiaux sont plus éloignés du cadre scolaire (Bourdieu, 1966). Or, cette assimilation de l'implicite à la confusion et de l'explicite à la compréhension, argument de la polémique actuelle sur l'enseignement explicite, apparaît discutable à l'issue de cette analyse. Est-ce le dispositif en soi qui crée la confusion ou plutôt la façon dont le dispositif est compris et mis en œuvre par l'enseignant?

En effet, la confusion est présente dès lors que le regroupement du matin prend la forme d'une routine comportementale, utilise des outils symboliques requérant un apprentissage sans que celui-ci soit un enjeu partagé. En ce sens, notre analyse a montré trois phénomènes. D'une part, des décrochements sont fréquents, engendrant un risque de perte de l'objet de l'interaction, le but de l'activité devenant diffus. D'autre part, les variations de types topogénétique et mésogénétique sont absentes,

⁴ Les systèmes d'émulation désignent au Québec des systèmes permettant de contrôler le comportement des élèves et de les motiver à apprendre. Le système de la classe observée représente, pour chaque élève, un bonhomme vert (en cas de comportement adapté) ou rouge (en cas de comportement inadapté). Le bonhomme est reproduit dans l'agenda que l'élève apporte à la maison en fin de journée.

l'intention et l'action n'étant pas prises en charge par l'élève et les variables didactiques n'étant pas mobilisées comme ressources et contraintes de son activité. Enfin, il est possible, sans que nous l'ayons étudié dans cette recherche, que les attentes explicitées par le système d'émulation puissent nuire à la compréhension par les élèves du rôle qu'ils doivent jouer dans leurs apprentissages. En effet, si le système renforce l'inhibition de comportements spontanés, il ne favorise pas la participation des élèves et les éloigne ainsi de l'objectif de l'école : faire de l'élève un intervenant actif dans son apprentissage. Une révision des systèmes d'émulation en place dans les classes de préscolaire et de primaire serait donc à envisager afin de renforcer davantage la participation et l'enrôlement des élèves en classe en limitant l'accent sur le silence.

On le voit, une activité peut sembler être un rituel à première vue et ne pas en avoir les vertus. La littérature accuse le rituel de créer des malentendus, des inégalités entre élèves et de fausser leur représentation future de l'école, est-ce vraiment le cas? La présente recherche a mis en évidence qu'un dispositif observé peut ressembler à un rituel sans en être un. Or, si la littérature octroie des fonctions sociales, didactiques et langagières au rituel scolaire, il n'en va pas de même pour les routines comportementales.

Références

- Amigues, R. et Garcion-Vautor, L. (2002). L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : une coopération maîtresse-élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2002(7), 59-72.
- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle* (2e éd.). Paris : Retz.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M. T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Bautier, E. (2001). Note de synthèse : Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137(1), 117-161. doi:10.3406/rfp.2001.2853
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bautier, E. (2008). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. Communication présentée au colloque « *Ce que l'école fait aux individus* » - CENS & CREN.
- Bertrand, M. et Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Recherches en éducation*, HS8, 39-47.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, 325-347.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle : réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-94.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 43, 78-85.

- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Garcion-Vautor, L. (2000). *Les conditions d'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : étude du rôle du rituel dans la mise en place d'un milieu pour apprendre*(Thèse de doctorat non publiée). Université Aix-Marseille 1.
- Garcion-Vautor, L. (2003). Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française. Les rituels du matin : petite enfance et préscolaire : finalités et activités éducatives. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 25(2), 235-249.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Jeffrey, D. (2013). Rites scolaires et identité d'élève. *Formation et profession*, 21(1), 50-64.
- Kellermann, K. (1995). The conversation MOP: A Pattern of Patterned and Pliable Behavior. Dans D. E. Hewes (dir.), *The cognitive bases of interpersonal communication* (p. 181-221). Repéré à https://books.google.ca/books?id=GcBcAgAAQBAJ&pg=PA184&lpg=PA184&dq=communication+scene+sequence&source=bl&ots=2hpuZ_ZkUB&sig=crJH2XFJRvH7amuAHHAQ2-XFi8&hl=fr&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjyqImnhofNAhWB5RoKHVsnC-CMQ6AEILDAD#v=onepage&q=communication%20scene%20sequence&f=false
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 229-258.
- Merri, M. et Vannier, M.-P. (2014). La nature et les usages des rituels pour des professeurs d'enseignement spécialisé. Dans L. DeBlois, C. Mary, H. Squalli et L. Theis (dir.), *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques : regard didactique*(p. 89-93). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Merri, M. et Vannier, M.-P. (2015). Edito – De l'affaiblissement au renouveau des rituels dans les institutions scolaires. *Recherches en éducation*, HS8, 3-13.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise-version approuvée*. Bibliothèque nationale du Québec. Repéré à

<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). Indices de défavorisation par école. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/medias/commission_scolaire/842.pdf

Morin, J. (2002). *La maternelle. Histoire, fondements, pratiques*. Québec : Gaëtan Morin.

Purdy, M. (2015, Mai). *Description et sources de malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de Maternelle : Une étude des rituels du matin au cours d'une année scolaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Rivière, C. (1997). Structure et contre-structure dans les rites profanes. Dans M. Segré (dir.), *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine* (p. 101-122). Paris : L'Harmattan.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory participation, guided participation, and apprenticeship. Dans J. V. Wertsch, P. Del Rio et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural studies of mind*. (p. 139-164). New York : Cambridge University Press.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York : Oxford University Press.

Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. et Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New directions for child and adolescent development*, 1995(67), 41-44.

Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J. et Lacasa, P. (2002). Mutual Contributions of Individuals, Partners and Institutions: Planning to Remember in Girl Scout Cookie Sales. *Social Development*, 11(2), 266-289.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles : De Boeck. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/publications-sse/RaisonsEducatives/REenligne/THACED.html>

- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur : Caractérisation de certains éléments de cette action dans la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions Vives. Recherches en éducation*, 4(13), 291-303.
- Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale - Revue de Recherche en Éducation*, 31, 65-74.
- Wulf, C. (2005). Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43(3), 9-20.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre essai doctoral a été motivé par le souhait de poser, au début du XXIème siècle, en classe de maternelle et au Québec, une question récurrente : le maintien des rituels scolaires. En effet, le dépérissement des rituels scolaires est interrogé en sociologie dès la fin du XIXème siècle (Durkheim, 1893) avec l'émergence d'une société fondée sur une division du travail, avec la perte d'une communauté des valeurs (Merri et Vannier, 2015). Lors de la massification scolaire observée dans les années 60, Bernstein fait à nouveau le constat d'une dé-ritualisation de l'école et d'une orientation de celle-ci vers un contrôle « bureaucratique » privilégiant l'évaluation de savoirs ou, pour les élèves en difficulté, des formes « thérapeutiques » et individuelles (Bernstein, Elvin et Peters, 1966). La psychologisation du discours sur les élèves, la mise en place d'outils de contrôle du comportement tels les « systèmes d'émulation » et, plus largement, des techniques de « gestion de la classe » apparaissent alors au cœur des pratiques professorales (Merri et Vannier, 2015).

Les enseignants de maternelle déclarent mener chaque matin des dispositifs désignés comme routines ou rituels. Pourtant, certains enseignants trouvent que ceux-ci tournent parfois à vide. De cette dichotomie dans le discours enseignant a émané la problématique suivante : *les enseignants de maternelle mettent-ils vraiment en place des rituels?* Nous avons mis en œuvre une démarche d'analyse de ces dispositifs en deux temps : une analyse théorique du rituel scolaire à la fois fonctionnelle et structurale et une analyse des dispositifs du matin observés au cours d'une année scolaire. Cette conclusion reviendra sur les deux étapes des travaux entrepris avant de proposer un outil susceptible d'étayer l'observation des dispositifs du matin en classe de maternelle.

3.1 Une analyse théorique du rituel scolaire

Un premier article a établi les fonctions du rituel scolaire par une revue de littérature dans différentes disciplines de sciences humaines et sociales. Trois grandes catégories fonctionnelles ont été dégagées. D'abord, le rituel assume des fonctions sociales en permettant à l'enfant de s'enrôler dans son nouveau statut d'élève. En effet, au sein de l'institution hiérarchisée qu'est l'école, le rituel rend naturelles les exigences à l'égard de l'élève. Ensuite, le rituel assure des fonctions didactiques qui amènent l'élève, par sa participation à un collectif de travail et par une dialectique ancien-nouveau, à établir un premier rapport au savoir. Enfin, les fonctions langagières inhérentes au rituel permettent non seulement, par un scénario récurrent, d'élargir le lexique, de complexifier le registre de langue mais également d'appivoiser un nouveau rapport au langage. Celui-ci se dégagera de l'expérience personnelle et permettra à l'élève d'utiliser des références connues du groupe.

En définitive, les catégories fonctionnelles et les structures décrites et affinées dans cet article rejoignent trois hypothèses principales de Vygotski (2013) : i) toute compétence est interpersonnelle avant d'être intra-personnelle, ce qui rend nécessaires un enrôlement et une structure de rôles, ii) la médiation scolaire favorise le développement de concepts scientifiques structurés en réseau et par là, le développement intellectuel des enfants, iii) le langage est l'instrument médiateur par excellence en permettant une « *rencontre des esprits* » (Moro & Muller, 2014) par un partage des significations de l'activité conjointe du maître et des élèves.

Dès lors, les travaux psychologiques sur les rituels scolaires seraient à poursuivre selon les trois strates impliquées dans le développement humain selon Bronckart (2001), ces strates correspondant aux trois thèses vygotkiennes énoncées ci-dessus. Il s'agirait de caractériser et d'articuler : i) « *les caractéristiques des structures, des activités et des représentations dans l'environnement collectif* », ii) « *les processus*

délibérés de médiation formative », iii) les effets qu'ont « *ces processus de médiation sur cet aspect central du développement psychologique qu'est la construction de la 'personne verbale'* » (Bronckart, 2001, p. 38). Si le premier article de cet essai permet de distinguer ces trois strates, il resterait, par de nombreuses observations en classe, à les articuler.

3.2 Une analyse longitudinale d'un dispositif du matin en maternelle

Cette recherche a permis, dans un second temps, d'analyser un dispositif au cours d'une année de maternelle en fonction des critères généraux établissant le construit théorique « rituel ». Trois catégories d'observations ont permis d'invalidier l'assimilation du dispositif à un rituel : i) l'existence de nombreux décrochements avec une perte de l'objet de référence dans l'échange langagier, ii) une proportion importante de monologues professoraux au détriment des interactions enseignante-élèves, iii) l'absence de genèses relatives aux rôles (topogenèse) et aux rapports au savoir (mesogenèse) au cours de l'année scolaire.

La démarche d'analyse suivie dans ce second article nous apparaît primordiale. En premier lieu, elle met en exergue le critère de performativité des rituels : les élèves doivent pouvoir être transformés par leur participation au rituel et leur participation doit permettre l'évolution du rituel. En second lieu, cette analyse structurale nous apparaît complémentaire de celle de Purdy (2015) pour rendre compte de la possible installation de malentendus relatifs au rôle et à l'activité cognitive et langagière chez des élèves de maternelle. Tandis que Purdy (2015) réalise une analyse de contenu des gestes professoraux susceptibles de créer des malentendus, notre analyse examine le maintien, dans l'échange, de l'objet de référence, la répartition des interventions des participants puis la variation de l'objet et de la répartition des interventions au cours du temps.

Ainsi, la performativité du dispositif et la variation des objets et des rôles qu'elle suppose sont cruciales pour le développement des élèves et, dès lors, pour les enseignants. Seule la réalisation préalable de ces critères rend utile, selon nous, une analyse fonctionnelle du dispositif du matin. Les observations recueillies en salle de classe ne nous ont pas permis de réaliser cette analyse puisque les mises en œuvre des dispositifs n'ont pas été validées comme des rituels. Nous terminerons donc cet essai en présentant un outil d'observation articulant fonctions du rituel et gestes professoraux pour la formation des enseignants et des psychologues scolaires.

3.3 Un outil d'observation des fonctions et des gestes pour la formation des enseignants (Annexe E)

À l'issue de cet essai, il nous apparaît pertinent que la formation des enseignants du préscolaire-primaire et des psychologues scolaires introduise le construit théorique de rituel, et au premier chef sa performativité et ses fonctions. Le processus de transposition des construits théoriques est fréquemment jugé insuffisant par nombre d'étudiants en éducation qui regrettent une formation « trop théorique ». Nous avons donc effectué une revue approfondie de la littérature professionnelle sur les rituels du matin destinée aux enseignants et nous avons catégorisé ces gestes issus du genre professionnel des enseignants de maternelle. Nous les avons rapprochés des fonctions dégagées par la littérature en sciences humaines et sociales. Ces gestes ont également été ordonnés longitudinalement en supposant une correspondance de gradation entre ceux-ci et le développement des élèves. Dès lors, l'outil ébauché ici pourrait permettre aux enseignants de maternelle de s'assurer que les dispositifs qu'ils mettent en place sont bien des rituels, qu'ils en présentent les qualités sociales, didactiques et langagières et qu'ils intègrent les variations qui font partie intégrante des rituels. Un tel outil réduirait les risques que le dispositif devienne une routine comportementale construite autour d'objets de savoir, créant ainsi un malentendu chez les élèves quant à l'activité cognitive et langagière à mener.

3.4 Une évolution de la psychologie scolaire

Nous avons supposé avec Bronckart (2001), à la suite des thèses de Vygotski (2013) que l'école est un amplificateur du développement de l'enfant. Conjointement, les travaux de Bautier (2001, 2006, 2008) et, plus largement, de l'équipe Escol (Bonnéry, 2002), ont montré que l'école est créatrice de difficulté scolaire, en particulier pour les élèves d'origine populaire, notamment ceux ayant des *habitus* familiaux plus éloignés du cadre scolaire. Dès lors, l'analyse de la difficulté ne suppose plus seulement la recherche d'une cause intra-psychologique chez l'enfant mais également une attention accrue aux dispositifs et aux médiations didactiques. Il ne s'agit plus tant de diagnostiquer pour intervenir que de comprendre les processus contributifs au développement des élèves.

Pourtant, la psychologie scolaire au préscolaire et au primaire repose actuellement en grande partie sur une approche médicale et individuelle. Il nous apparaît, à l'issue de cet essai, qu'elle gagnerait à se rapprocher d'une approche systémique qui mettrait l'accent sur le rôle de consultant du psychologue. Ainsi, le psychologue scolaire contribuerait à réduire les inégalités entre les élèves en éclairant leur rôle d'élève, celui des enseignants ainsi que celui de l'école. Un tel projet supposerait une formation des étudiants de psychologie aux problématiques des systèmes sociaux, de la médiation didactique et du développement du langage et par le langage.

Références

- Bautier, E. (2001). Note de synthèse : Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137(1), 117-161. doi:10.3406/rfp.2001.2853
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bautier, E. (2008). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. *Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus »* - CENS & CREN.
- Bernstein, B., Elvin, H. L. et Peters, R. S. (1966). Ritual in education. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological Sciences*, 251(772), 429- 436.
- Bonnéry, S. (2002). Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 130, 152-162.
- Bronckart, J.-P. (2001). La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard* (p. 19- 41). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Presses universitaires de France.
- Merri, M. et Vannier, M.-P. (2008). Enrôlement et dévolution dans des classes d'adolescents en difficulté. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (42), 129- 143.
- Merri, M. et Vannier, M.-P. (dir.). (2015). Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école. *Recherches en Éducation*, (HS N°8). Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-8.pdf>
- Moro, C. et Muller, N. (dir.). (2014). *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Purdy, M. (2015, Mai). *Description et sources de malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de Maternelle : Une étude des rituels du matin au cours d'une année scolaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.

Vygotski, L.-S. (2013). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

**ANNEXE A : DOCUMENT DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE
AUX PARENTS**

UQÀM

1. Notre projet de recherche

L'entrée à l'école maternelle est considérée comme un moment de transition important pour les nouveaux élèves. Ils se trouvent, souvent pour la première fois, dans un milieu spécialement conçu pour apprendre. Ainsi, ces enfants doivent se construire une représentation du fonctionnement de l'école, de ses finalités et de ce qu'on y apprend.

Le projet de recherche vise à comprendre comment les enfants de maternelle apprennent à devenir élèves par les rituels scolaires.

2. Qu'est-ce qu'un rituel scolaire?

Les rituels constituent des moments favorables à l'école maternelle qui mettent en scène les attentes de l'institution scolaire. Ils permettent aux élèves d'ordonner et d'interpréter le monde scolaire, à en faire l'expérience et à le construire intellectuellement.

3. Modalités de notre présence

3.1 QUOI et QUAND?

Observations en salle de classe: Des observations en salle de classe seront menées tout au long de l'année scolaire. Ces observations se feront tous les lundi matin des

mois de septembre, novembre, janvier, mars mai et juin pour un total d'environ 21 moments d'observation. Ces observations seront menées pendant la première heure du matin, lors du regroupement en salle de classe.

Les observations en salle de classe auront pour but de voir comment les enfants s'adaptent à leur nouveau rôle d'élève et comment ce rôle évolue tout au long de l'année scolaire. Le tout sera filmé afin d'enregistrer les interactions entre l'enseignant et les élèves durant les activités.

Entretiens individuels : Des entretiens individuels se feront auprès de tous les élèves de la classe à trois reprises pendant l'année scolaire, soit aux mois de septembre, décembre et juin. Ces entretiens seront menés dans un local à l'extérieur de la salle de classe et dureront 15 minutes.

Ces entretiens permettront d'obtenir la représentation qu'ont les élèves de l'école maternelle et de l'activité scolaire. L'intervieweur posera des questions quant à l'activité qui se déroule lors d'un rituel identifié, l'intention de l'enseignant quant aux activités qu'il met en place, et les apprentissages qui découlent de ces activités. Les entretiens seront filmés afin d'enregistrer les interactions entre l'intervieweur et les élèves.

Questionnaire : À la fin de l'année scolaire, une fiche socio-démographique sera remise aux parents afin de recueillir des informations supplémentaires au sujet de l'enfant, de ses parents et de sa famille.

3.2 QUI? Les deux chercheuses principales, Marielle Purdy et Myriam Bertrand, sont étudiantes au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Elles mèneront les observations en salle de classe et les entretiens.

3.3 OÙ? Les observations seront menées dans une classe de maternelle. Les entretiens se feront dans une salle à part, mais tout de même dans l'école.

3.4 COMMENT?

Observations

Deux caméras seront installées dans la classe, l'une à l'avant de la classe et l'autre à l'arrière de la salle. L'emplacement de ces deux caméras permettra donc aux chercheurs d'observer à la fois l'enseignant et les élèves afin de bien voir leurs interactions lors du regroupement du matin. Les chercheuses s'installeront derrière le groupe d'élèves, c'est-à-dire à l'arrière de la salle de classe, afin d'éviter d'être dans le champ de vision des élèves dans le déroulement de l'activité.

Entretiens individuels

Une partie de l'entretien sera accompagné d'un matériel de support Playmobils, alors que certains moments seront menés sans ce matériel. Il y aura un temps d'entretien et un temps de jeu avec les enfants. Le tout sera enregistré à l'aide d'équipement audio-visuel.

Questionnaire remis aux parents

Un questionnaire sera remis aux parents vers la fin de l'année scolaire par l'intermédiaire de l'école. Il sera demandé de répondre aux questions et de remettre le formulaire à l'enseignante dans un certain délai.

**ANNEXE B : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA DIRECTION DE
L'ÉCOLE**

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet majeur :
direction)

«Analyse des fonctions et de l'évolution d'un rituel au cours d'une année de
maternelle.»

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Myriam Bertrand

Programme d'enseignement : Doctorat en psychologie

Adresse courriel : bertrand.myriam.2@courrier.uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 2220

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invitée à prendre part à ce projet visant à analyser les fonctions d'une pratique pédagogique, soit les rituels du matin et la façon avec laquelle ces fonctions évoluent en cours d'année. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un essai doctoral sous la direction de Maryvonne Merri, professeur du département de psychologie de la Faculté des sciences humaines. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2220 ou par courriel à l'adresse : merri.maryvonne@uqam.ca.

PROCÉDURE(S)

Avec votre autorisation, l'accord de l'enseignant(e), celui des enfants et de leurs parents ou tuteur légal, la responsable du projet observera et filmiera les interactions entre l'enseignant(e) et les élèves durant le rituel du matin. Cette période d'observation aura lieu au début de la prochaine rentrée scolaire, chaque lundi matin durant les mois de septembre, décembre, janvier, mars et juin. Cette recherche n'a pas

pour but d'évaluer les participants mais bien d'analyser une pratique pédagogique, soit le rituel du matin.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire. La chercheuse prendra le temps de bien expliquer la nature de la recherche aux enfants et les raisons pour lesquelles elle est menée afin de minimiser le léger risque d'inconfort associé à leur participation à cette recherche et éviter de perturber la dynamique de classe. En tout temps, la responsable de projet sera disponible dans le cas où vous auriez des questions, des difficultés ou des appréhensions relatives au déroulement de la recherche.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les documents audio-vidéo sont confidentiels et que seules la responsable du projet, Myriam Bertrand, sa collègue, Marielle Purdy et leur directrice de recherche, Maryvonne Merri, auront accès à l'enregistrement audio-vidéo. La transcription de son contenu assurera l'anonymat puisque tous les noms seront modifiés, incluant le nom de l'école et de la ville où l'observation a eu lieu. Le matériel de recherche (documents audio-vidéos et formulaires de consentement) sera conservé sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements audio-vidéos ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la fin de l'observation en classe.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'en identifier les participants ne soit divulguée.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un dépliant résumant les résultats de cette recherche vous sera transmis au terme du projet ainsi qu'aux enseignants. Ces résultats feront la lumière sur les fonctions des rituels scolaires et de quelle façon elles évoluent en cours d'année.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 #2220 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter Maryvonne Merri, directrice de recherche, au numéro (514) 987-3000 # 2220.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées

Myriam Bertrand

Date :

Responsable du projet

Maryvonne Merri, Ph.D.

Date :

Directrice de recherche

ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR L'ENSEIGNANT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet majeur :
enseignant)

«Analyse des fonctions et de l'évolution d'un rituel au cours d'une année de
maternelle.»

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Myriam Bertrand

Programme d'enseignement : Doctorat en psychologie

Adresse courriel : bertrand.myriam.2@courrier.uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 poste 2220

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à analyser les fonctions d'une pratique pédagogique, soit les rituels du matin et la façon avec laquelle ces fonctions évoluent en cours d'année. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un essai doctoral sous la direction de Maryvonne Merri, professeur du département de psychologie de la Faculté des sciences humaines. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2220 ou par courriel à l'adresse : merri.maryvonne@uqam.ca.

PROCÉDURE(S)

Avec votre autorisation et l'accord des enfants et de leurs parents ou tuteur légal, la responsable du projet observera et filmiera les interactions entre vous et vos élèves durant le rituel du matin. Cette période d'observation aura lieu au début de la prochaine rentrée scolaire, chaque lundi matin durant les mois de septembre, décembre, janvier, mars et juin. Cette recherche n'a pas pour but de vous évaluer mais bien d'analyser une pratique pédagogique, soit le rituel du matin.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire. Par ailleurs, les résultats de cette étude vous seront transmis, notamment de quelle façon, sous certaines conditions, une pratique enseignante peut remplir plusieurs fonctions à la fois.

Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. La responsable du projet expliquera les raisons de sa présence en classe aux enfants afin que celle-ci ne perturbe pas la dynamique de classe. En tout temps, la responsable de projet sera disponible dans le cas où vous auriez des questions, des difficultés ou des appréhensions relatives au déroulement de la recherche.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les documents audio-vidéo sont confidentiels et que seule la responsable du projet, Myriam Bertrand, sa collègue, Marielle Purdy et leur directrice de recherche, Maryvonne Merri, auront accès à l'enregistrement audio-vidéo. La transcription de son contenu assurera l'anonymat puisque tous les noms seront modifiés, incluant le nom de l'école et de la ville où l'observation a eu lieu. Le matériel de recherche (documents audio-vidéos et formulaires de consentement) sera conservé sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements audio-vidéos ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la fin des dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et

communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 # 2220 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter Maryvonne Merri, directrice de recherche au numéro (514) 987-3000 # 2220.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est

totalelement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées

Myriam Bertrand

Date :

Responsable du projet

Maryvonne Merri, Ph.D.

Date :

Directrice de recherche

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS
(OBSERVATIONS)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet
mineur : enfants)

«Analyse des fonctions et de l'évolution d'un rituel au cours d'une année de
maternelle.»

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Myriam Bertrand

Programme d'enseignement : Doctorat en psychologie (Psy.D.)

Adresse courriel : bertrand.myriam.2@courrier.uqam.ca

Téléphone : (514) 987-3000 # 2220

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant analyser les fonctions d'une pratique enseignante; le rituel du matin. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un essai doctoral sous la direction de Maryvonne Merri, professeure du département de psychologie de la Faculté des sciences humaines. Il peut être joint au (514) 987-3000 poste 2220 ou par courriel à l'adresse : merri.maryvonne@uqam.ca.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son professeur(e) ont également donné leur accord à ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

PROCÉDURE(S)

Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, la responsable du projet observera et filmiera votre enfant dans ses interactions avec son professeur et avec les autres élèves. Cette période d'observation aura lieu au début de la prochaine rentrée scolaire, chaque lundi matin durant les mois de septembre, décembre, janvier, mars et juin. Cette recherche n'a pas pour but d'évaluer votre enfant mais bien d'analyser une pratique pédagogique, soit le rituel du matin.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. La responsable du projet prendra le temps d'expliquer la raison de sa présence en classe aux enfants afin qu'ils ne soient pas déranger par celle-ci. Néanmoins, soyez assuré que la responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seule la responsable du projet, Myriam Bertrand, sa collègue, Marielle Purdy, leur directrice de recherche et les assistants de recherche ayant tous signé un contrat de confidentialité auront accès à l'enregistrement audio-vidéo et au contenu de sa transcription. Lors de la transcription, le nom de votre enfant, de son enseignant(e), de son école et de sa ville seront modifiés pour assurer l'anonymat de votre enfant. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par la responsable pour la durée totale du projet. Les documents audio-vidéo ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après la fin des publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il

demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement pour sa participation à cette recherche. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet sous la forme d'un petit livret que votre enfant pourra conserver en souvenir de sa participation à une recherche.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains au sein du Comité institutionnel d'éthique de la recherche. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter Maryvonne Merri, directrice de recherche, au numéro (514) 987-3000 # 2220.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de, jereconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant soit observé et filmé en classe : OUI NON

Signature de l'enfant :

Date :

Signature du parent :
Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Date :

Myriam Bertrand
Responsable du projet

Date

Maryvonne Merri, Ph.D
Directrice de recherche

Date

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'équipe de recherche.

ANNEXE E : GRILLE D'OBSERVATION DES FONCTIONS ET DES GESTE

Fonctions sociales	
Fonctions	Observables associés
<ul style="list-style-type: none"> • Consacrer et faire respecter et accepter l'ordre social et les stratégies pour le maintenir. • Favoriser les exigences posturales associées à son statut. • Transmettre et faire adopter les normes et valeurs de l'école (temps, lieu, objet...). • *Crée un cadre sécurisant et un sentiment d'appartenance au groupe 	<ul style="list-style-type: none"> -Disposition en U où enseignant fait face aux élèves. -Tapis ou banc / chaise pour enseignant. -Lieu de travail différent de lieu de jeu. -Interdiction d'apporter objet sur tapis. -Enseignant gère le droit d'accès au matériel (tableau ou tout autre matériel) -Règles de tours de parole : -Enseignant distribue parole. -Technique du doigt ne s'applique pas à l'enseignant. -Ne pas parler quand quelqu'un parle -Être attentif : ne pas répéter quelque chose déjà dit ou déjà répondu. -Règles posturales : -assis correctement sur le tapis -faire face à l'enseignant → Ou réitération de ces règles lors de bris de contrat d'un élève. (Cette réitération est faite soit par l'enseignant ou par un autre élève)
	Observables visibles à long terme*
	<ul style="list-style-type: none"> -Toujours au même* : -moment de la journée -endroit -Toujours selon le même schéma*

Fonctions didactiques

Dimensions de cette fonction	Observables associés
<p>Participation engendre :</p> <p><u>Dimension communautaire :</u></p> <p>Pratiques, objets reliés à l'institution et à la culture vont permettre à l'enfant de se développer conformément à sa culture.</p> <p><u>Dimension interpersonnelle :</u></p> <p>La communication et la coordination des membres du groupe dans la poursuite d'un objectif partagé.</p> <p>-Extériorisation</p> <p><u>Dimension personnelle :</u></p> <p>À travers son engagement dans l'activité, l'individu construit sa propre pensée, modifie l'activité, transforme sa participation future* à une activité similaire</p> <p>-Appropriation</p>	<p><u>1-Présence d'un outil/norme culturel.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -calendrier- date -langage -horloge -bande numérique -mentionner sa présence <p><u>2- Dialogue pédagogique sur cet outil</u></p> <ul style="list-style-type: none"> A-Question de l'enseignant B-Réponse d'élèves C-Évaluation de la réponse -retour en arrière, questionner les erreurs avec le groupe. -réitérer le connu collectif (institutionnalise la réponse/technique) <p>Observables visibles à long terme*</p> <ul style="list-style-type: none"> -Justifie sa réponse avec règle apprise antérieurement* -Faire progresser le contenu* -Ajout d'un nouvel élément (objet de savoir, technique opératoire) -Complexifier l'outil * -Demander aux élèves d'évaluer la réponse de leurs pairs en fonction de ce qui a été appris. -Demander à un élève de faire à la place de l'enseignant.
Fonctions langagières	

Fonctions	Observables associés
<ul style="list-style-type: none"> • Favorise l'utilisation des différentes fonctions langagières : <ul style="list-style-type: none"> ○ désigner (reconnaître) ○ décrire (appareiller) ○ demander ○ évoquer ○ dialoguer (justifier, argumenter...) • Passer d'un registre de langue familier à un registre courant (lexique, phonologie, syntaxe, grammaire)*. • Favorise le passage d'un langage de connivence à un langage scolaire différé, dépersonnalisé, éloigné du ressenti et de l'expérience personnelle* 	<ul style="list-style-type: none"> -Question enseignant visant : -désignation (ex : quel jour sommes-nous?) -description (ex : comment on écrit le M de Mardi?) -demande -évocation (ex : on a dit que mardi arrivait après quel autre jour? / Quel prénom de la classe commence par M, comme mardi?) -Dialogue (ex : Comment tu le sais? Est-ce que tout le monde est d'accord avec lui?..) -Questionner le référent personnel (Est-ce que tout le monde a un cours de danse le mardi?) -Utiliser un référent personnel connu de toute la classe -Reformulation / répétition par l'enseignant -Usage d'un niveau de langue courant par l'enseignant -Questionner les phrases asyntaxiques ou agrammaticales -Questionner quant au phonème -Introduction de mot nouveau, synonyme <p>Observables visibles à long terme*</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utiliser un référent formel, institutionnel* (suite des jours de la semaine, règle des nombres croissant, etc.) -Solliciter tous les types d'élèves* -Scénario langagier récurrent*

RÉFÉRENCES

- Aloïsi, D. (2001). La conquête des bancs : approche anthropo-didactique de l'incorporation d'un rituel scolaire en petite section de maternelle : la prise de parole. Dans *Actes du 4^e congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation (AECSE)*.
- Amigues, R. et Garcion-Vautor, L. (2002). L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : une coopération maîtresse-élèves. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2002(7), 59-72.
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M. T. (2000). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle* (2e éd.). Paris : Retz.
- Baranger, P. (1999). *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bautier, E. (2001). Note de synthèse : Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137(1), 117-161. doi:10.3406/rfp.2001.2853
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.
- Bautier, E. (2008). Ambitions et paradoxes des pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage. *Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus »* - CENS & CREN.
- Bernstein, B., Elvin, H. L. et Peters, R. S. (1966). Ritual in education. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 251(772), 429-436.
- Bertrand, M. et Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Recherches en éducation*, HS8, 39-47.
- Bonnéry, S. (2002). Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 130, 152-162.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, 325-347.

- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63. doi:10.3406/arss.1982.2159
- Briquet-Duhazé, S. (2015). Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique. *Recherches en éducation*, HS8, 27-38.
- Briquet-Duhazé, S. et Quibel-Périnelle, F. (2006). *Les rituels à l'école maternelle : de la petite section à la grande section*. Paris : Bordas.
- Bronckart, J.-P. (2001). La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations: hommage à Michel Brossard* (p. 19-41). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle : réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. A. Colin.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-94.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 43, 78-85.
- Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Presses universitaires de France.
Repéré à <http://data.over-blog->

kiwi.com/0/73/89/73/201308/ob_55c407_emile-durkheim-education-et-sociologie.pdf

- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Florin, A. et Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*. Paris : Hatier.
- Garcion-Vautor, L. (2000). *Les conditions d'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : étude du rôle du rituel dans la mise en place d'un milieu pour apprendre* (Thèse de doctorat non publiée). Université Aix-Marseille 1.
- Garcion-Vautor, L. (2003a). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 33(1), 141-148. doi:10.3917/ethn.031.0141
- Garcion-Vautor, L. (2003b). Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française. Les rituels du matin : petite enfance et préscolaire : finalités et activités éducatives. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 25(2), 235-249.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès La Revue*, 43(3), 93-100.
- Jungwirth, H. (1993). Routines in classroom discourse : An ethnomethodological approach. *European Journal of Psychology of Education*, 4(VIII), 375-384.
- Kirady, G. (2002). *La maternelle, école de la parole*. Nantes : Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs : Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 37(4), 597-604. doi:10.3917/ethn.074.0597
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures* (3rd ed). Lanham, MD : Rowman & Littlefield.

- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge : Harvard University Press.
- Merri, M. et Vannier, M.-P. (2008). Enrôlement et dévolution dans des classes d'adolescents en difficulté. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (42), 129-143.
- Merri, M. et Vannier, M.-P. (2014). La nature et les usages des rituels pour des professeurs d'enseignement spécialisé. Dans L. DeBlois, C. Mary, H. Squalli et L. Theis (dir.), *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques : regard didactique*(p. 89-93). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Merri, M. et Vannier, M.-P. (2015). De l'affaiblissement au renouveau des rituels dans les institutions scolaires. *Recherches en éducation*, HS8, 3-13.
- Merri, M. et Vannier, M.-P. (dir.). (2015). Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école. *Recherches en Éducation*, (HS N°8). Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-8.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise-version approuvée. Bibliothèque nationale du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). Indices de défavorisation par école. Repéré à http://www.mels.gouv.ca/sections/publications/medias/commission_scolaire/842.pdf
- Montandon, C. (2005). Règles et ritualisations dans la relation éducative. *Hermès*, (43), 87-92. doi:10.4267/2042/23993
- Moro, C. et Muller, N. (dir.). (2014). *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Passerieux, C. (2003). Réussir dès l'école maternelle. *Traces de changements*, 160. Repéré à <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article99&lang=fr#.VFu5wxZzouK>

- Passerieux, C. (2007). Apprentissages et construction du sujet dès l'école maternelle. Dans M. Bolsterli et O. Maulini (dir.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (p. 89-104). Bruxelles : De Boeck.
- Pillot, J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle : quelles pratiques pour quels enjeux ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Purdy, M. (2015, Mai). *Description et sources de malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de Maternelle : Une étude des rituels du matin au cours d'une année scolaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Rabain-Jamain, J., Marcos, H. et Bernicot, J. (2006). Reprises de l'adulte et socialisation de l'enfant Wolof. *La linguistique*, 42(2), 81-98.
- Rivière, C. (1995). *Les rites profanes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rivière, C. (1997). Structure et contre-structure dans les rites profanes. Dans M. Segré (dir.), *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine* (p. 101-122). Paris : L'Harmattan.
- Rivière, C. (2005). Célébrations et cérémonial de la République. *Hermès, La Revue*, 43(3), 23-29.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory participation, guided participation, and apprenticeship. Dans J. V. Wertsch, P. Del Rio et A. Alvarez (dir.), *Sociocultural studies of mind*. (p. 139-164). New York : Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1996). Developmental transitions in Children's Participation in Sociocultural Activities. Dans *The five to seven Shift: The Age of reason and responsibilities* (p. 273-294). Chicago : University of Chicago Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York : Oxford University Press.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. et Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity, 1995(67), 41-44.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia Arauz, R., Correa-Chávez, M. et Angelillo, C. (2003). Firsthand learning by intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.

- Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J. et Lacasa, P. (2002). Mutual Contributions of Individuals, Partners and Institutions: Planning to Remember in Girl Scout Cookie Sales. *Social Development*, 11(2), 266-289.
- Segalen, M. (2009). *Rites et rituels contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles : De Boeck. Repéré à <http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/THACED.html>
- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur : Caractérisation de certains éléments de cette action dans la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Shank, R. et Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Erlbaum: Hillsdale.
- Urbain, J.-D. (2010). L'habitude performative: Ou la « routine » créatrice. *Protée*, 38(2), 21. doi:10.7202/044948ar
- Vannier, M.-P. et Merri, M. (2015). A quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels ? *Recherches en éducation*, HS8, 14-26.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L.-S. (2013). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale - Revue de Recherche en Éducation*, 31, 65-74.
- Wulf, C. (2005). Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*, 43(3), 9-20.
- Wulf, C. (2006). Towards a historico-cultural anthropology of education. *European studies in education*, 23, 199-209.

Zerbato-Poudou, M.-T. (2001). Évolution des conceptions institutionnelles du rapport au savoir en maternelle », « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 5, 125-134.